



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Um sonho tornado realidade: Caminhando ao lado da Educação Física

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientador: Professor Doutor Rui Jorge de Abreu Veloso

Alex Gonçalves Rodrigues

Porto, setembro de 2015

Ficha de Catalogação:

Rodrigues, A. (2015). Relatório de Estágio Profissional. Um sonho tornado realidade: Caminhando ao lado da Educação Física. Porto: A. Rodrigues. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; ESCOLA; ENSINO E APRENDIZAGEM; REFLEXÃO.

Agradecimentos

À minha família, mãe, pai e irmão que sempre me apoiaram e incentivaram nesta minha viagem, fazendo com que tudo isto fosse possível.

À Laura, minha amiga e namorada que, nesta vida académica, sempre esteve presente. Foi ao teu lado que vivi as melhores experiências e o término desta etapa também se deve a ti. Obrigado pelo que és e representas.

A todos os meus professores, mestres de todas as idades, em especial ao meu orientador, Prof. Doutor Rui Veloso, pela confiança e interesse depositados neste trabalho, desde o primeiro dia, incentivando-me a levar à avante o meu projeto, partilhando das dificuldades e fraquezas manifestadas. A sua disponibilidade e lucidez na orientação deste relatório permitiram-me atingir objetivos que pareciam longínquos.

À Mestre Fernanda Borges, pelo empenho, compreensão e por todos os ensinamentos que me proporcionou. Aprendi e cresci imenso neste ano e, por isso, não poderia estar mais agradecido.

À minha madrinha Ana Macedo, que sempre se mostrou disponível para me ajudar e dar o rumo certo a este trabalho;

Aos meus verdadeiros amigos da faculdade pela partilha de momentos, troca de ideias e auxílio em todos os momentos, todos fomos em busca de um objetivo: Ser professor de Educação Física.

A todo o pessoal docente e não docente da EB2,3 Costa Matos, em especial o Grupo Disciplinar de Educação Física.

À Professora Sónia Calejo pelo carinho e dedicação demonstrados ao longo do ano.

Aos meus colegas dos dois Núcleos de Estágio existentes na Escola, pela entreaajuda e bons momentos vivenciados neste ano de estágio.

Aos amigos de sempre que, embora não estejamos tantas vezes juntos como de antes, posso sempre contar com vocês.

Às turmas 9ºF, 7ºE e 5ºE, com que tive oportunidade de exercer o papel de professor de Educação Física, especialmente aos meus alunos do 9ºF por terem sido os primeiros e, por isso, nunca os irei esquecer.

Por fim, a todos os que, ao longo da minha vida, estiveram presentes e me transformaram na pessoa que hoje sou.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice Geral.....	V
Índice de Figuras.....	IX
Índice de Quadros	XI
Índice de Anexos.....	XIII
Resumo	XV
Abstrat.....	XVII
Lista de Abreviaturas	XIX
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal.....	5
2.1. O Meu Passado, Presente e Futuro	7
2.2. Expetativas e Visão Sobre o Estágio Profissional	9
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	11
3.1. Contexto Legal, Funcional e Institucional	13
3.2. A Escola em que “Germinei”	13
3.3. Grupo Disciplinar de Educação Física e Núcleo de Estágio	16
3.4. Os Alunos	17
4. Realização da Prática Profissional	21
4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	23
4.1.1. Planeamento e Conceção do Ensino.....	23
4.1.2. Conceção.....	24
4.1.3. Planeamento.....	25
4.1.3.1. Planeamento Anual	25
4.1.3.2. Unidades Didáticas	27
4.1.3.3. Plano de Aula.....	30
4.1.4. Realização	32
4.1.4.1. Controlo da Turma VS Clima de Aula	33
4.1.4.2. Gestão da Aula.....	36
4.1.4.3. Comunicação – Instrução VS Demonstração.....	39
4.1.4.4. Modelos de Ensino.....	45

4.1.4.5. Voleibol, a Modalidade Forte: MID VS MAPJ	47
4.1.4.6. Ginástica: Fichas de Progressão.....	50
4.1.4.7. Atletismo: MED.....	52
4.1.4.8. Futebol: “Um Desnívelamento Nivelado”	55
4.1.4.9. Uma Nova Experiência – 7ºE	57
4.1.4.10. 5º Ano: Os Pequenos Gigantes.....	59
4.1.4.11. Observação de Aulas	60
4.1.4.12. Avaliação.....	61
4.1.4.12.1. Avaliação Diagnóstica	62
4.1.4.12.2. Avaliação Formativa	64
4.1.4.12.3. Avaliação Sumativa	64
4.2. Participação na Escola e Relação com a Comunidade	66
4.2.1. Desporto Escolar	66
4.2.2. Evento Culminante de Atletismo	68
4.2.3. Visita de Estudo ao Estádio do Dragão e Museu do Futebol Clube do Porto.....	70
4.2.4. Corta-Mato – Fase Regional	71
4.2.5. Parque Aquático de Amarante	72
5. Desenvolvimento Profissional	73
5.1. Unidades Curriculares de Tópicos da Educação Física e Desporto I e II	75
5.1.1. Formação de Treino Funcional	76
5.1.2. Formação de <i>Endnote</i>	77
5.1.3. Formação de <i>IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)</i>	77
5.1.4. Formação de Suporte Básico de Vida	78
5.2. Formação de Treino Funcional na Escola	78
5.3. A Aprendizagem Através da Reflexão	79
5.4. Estudo de investigação: “A (des)valorização da Educação Física em Portugal”	81
5.4.1. Resumo	81
5.4.2. Abstract.....	82

5.4.3. Introdução	83
5.4.4. Problema	86
5.4.5. Objetivos	87
5.4.5.1. Objetivo Geral	87
5.4.5.2. Objetivos Específicos	87
5.4.6. Material e métodos	88
5.4.6.1. Instrumento	88
5.4.6.2. Procedimentos	88
5.4.7. Análise e tratamento dos dados.....	89
5.4.8. População	89
5.4.9. Análise e discussão dos Resultados.....	90
5.4.10. Conclusões:	100
5.4.11. Sugestões para trabalhos futuros:	100
6. Conclusões e Perspetivas Futuras	101
7. Bibliografia.....	105
Anexos	XXI

Índice de Figuras

Figura 1 - Extrato do Planeamento Anual.....	27
Figura 2 - Exemplo do cabeçalho do Plano de Aula (Aula 17 e 18)	31
Figura 3 - Excerto Plano de Aula 11 e 12.....	48

Índice de Quadros

Quadro 1 - Escala de valoração para cada pergunta do questionário.....	88
Quadro 2 - Dados gerais da população do estudo	89
Quadro 3 - Dados gerais da temática - gosto e importância que os alunos atribuem à EF.....	91
Quadro 4 - Comparação entre sexos - gosto e importância que os alunos atribuem à EF.....	92
Quadro 5 - Comparação entre anos de escolaridade - gosto e importância que os alunos atribuem à EF	93
Quadro 6 - Dados gerais da temática - legitimação e panorama escolar da disciplina.....	95
Quadro 7 - Comparação entre sexos - legitimação e panorama escolar da disciplina.....	96
Quadro 8 - Comparação entre anos de escolaridade - legitimação e panorama escolar da disciplina	97
Quadro 9 - Comparação entre anos de escolaridade - nível de significância..	99

Índice de Anexos

Anexo 1 - Grelha da Unidade Didática de Voleibol.....	XXIII
Anexo 2 - Ficha de Progressão - Nível 1	XXVI
Anexo 3 - Exemplar de um Skillcard de Atletismo (Transposição de Barreiras)	XXVII
Anexo 4 - Questionário aplicado aos alunos	XXVIII

Resumo

O presente documento, de cariz pessoal, procura ilustrar o meu Estágio Profissional no ensino da Educação Física. Neste sentido, este Relatório de Estágio, pretende elucidar o leitor acerca de todo o processo desenvolvido neste ano de prática pedagógica, apresentando o ambiente escolar em que se realizou, definindo as metas e objetivos traçados e alcançados, recorrendo às experiências vivenciadas e formas peculiares de combater as dificuldades sentidas. Este trabalho, de índole reflexiva, contou com a orientação de um docente da faculdade e a colaboração de uma professora pertencente ao quadro da escola onde decorreu a minha prática pedagógica. Estruturalmente o relatório divide-se em seis partes: 1ª – “Introdução”, onde estão descritos os propósitos do meu relatório; 2ª – “Enquadramento Pessoal”, referente às minhas experiências anteriores, percurso pessoal, expectativas e entendimento sobre o estágio profissional; 3ª – “Contexto da Prática Profissional”, no qual procuro caracterizar a escola e condições da mesma, o seu meio envolvente, e organização escolar; 4ª – “Realização da Prática Profissional”, expondo as minhas vivências e dificuldades encontradas, participação na escola e as relações com a comunidade escolar; 5ª – “Desenvolvimento Profissional e Pessoal” com apresentação de um estudo, proveniente de uma preocupação particular, de seu nome *A (des)valorização da Educação Física em Portugal*; 6ª – “Conclusões e Perspetivas Futuras”, enfatizando a importância deste ano tanto para a minha formação pessoal como profissional.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; ESCOLA; ENSINO E APRENDIZAGEM.

Abstrat

This document of personal nature tries to illustrate my Professional Teaching Practice concerning Physical Education teaching. Like this, Professional Teaching Practice Report, it intends to clarify the reader about all the improvement during this last year teaching practice, presenting school environment in which it was developed, setting the planned and achieved goals and objectives, whether drawing on life experiences or particular forms of fighting against experienced difficulties. This reflective approaching had the guidance of a college professor and a school board's teacher from the school where my teaching practice was held. This report is structurally divided into six parts: 1st – “Introduction”, wherein the aims of my report are described; 2nd – “Personal Framework” concerning my previous experiences, personal path, expectations and enlightenment about the professional teaching practice; 3rd – “Professional Practice Context”, in which I try to characterize school and its conditions, its surroundings and organization; 4th – “Professional Practice Achievement”, exposing experiences and difficulties, school participation and school community relationship; 5th – “Personal and Professional Development”, presenting a study case, from a particular concern, named *The (de)valuation of Physical Education in Portugal*; 6th – “Conclusions and Future Prospects”, emphasizing the great importance of this teaching year as for my personal and my professional development.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL TEACHING PRACTICE; SCHOOL; TEACHING AND LEARNING.

Lista de Abreviaturas

- AD** – Avaliação Diagnóstica
- AF** – Avaliação Formativa
- AS** – Avaliação Sumativa
- DE** – Desporto Escolar
- EE(s)** – Estudante(s) Estagiário(s)
- EF** – Educação Física
- EP** – Estágio Profissional
- FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- FB(s)** – *Feedback(s)*
- GEF** – Grupo Disciplinar de Educação Física
- ISMAI** – Instituto Superior da Maia
- MAPJ** – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo
- MCJI** – Modelo de Competência nos Jogos de Invasão
- MEC** – Modelo de Estrutura do Conhecimento
- MED** – Modelo de Educação Desportiva
- MID** – Modelo de Instrução Direta
- NE** – Núcleo de Estágio
- PA** – Planeamento Anual
- PC** – Professora Cooperante
- PNEF** – Programa Nacional de Educação Física
- PO** – Professor Orientador
- SBV** – Suporte Básico de Vida
- SPSS** – *Statistical Package for the Social Sciences*
- UD(s)** – Unidade(s) Didática(s)

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP), inserida no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Esta unidade curricular pressupõe a necessidade de integração do estudante no exercício da vida profissional, em contexto real, de forma a fortalecer, no mesmo, um conjunto de competências profissionais que lhe permitam ser capaz de responder aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2014)¹. Esta inclusão foi suportada por dois grupos de estudantes da FADEUP (núcleos de estágio), uma Professora Cooperante (PC) da escola residente e um Professor Orientador (PO) da faculdade, por sua vez, também, docente na mesma escola.

O EP assume-se como o palco de todas as emoções, que permite, ao estudante estagiário (EE), desenvolver-se profissionalmente, através da sua experiência e análise sistemática da prática (Marcelo, 2009). Torna-se, então, fundamental, que o saber adquirido na prática seja baseado na reflexão, na ação e sobre a ação, para permitir o saber-fazer responsável, indutivo e adequado a cada uma e a todas as situações de ensino (Albuquerque et al., 2005).

Estas aprendizagens persistentes foram o mote para a concretização do meu objetivo primordial: proporcionar aprendizagens aos alunos, através de uma consciencialização efetiva da matéria de ensino. Aliado a esta premissa procurei viver o EP na posição de um professor consciente, responsável e inovador em busca da eficácia e competência.

Este documento caracteriza-se pela explanação de variados momentos, que marcaram este ano letivo, contribuindo para a consolidação da minha formação profissional. Encontra-se organizado em seis grandes capítulos: 1º – introdução; 2º – enquadramento pessoal; 3º – enquadramento da prática profissional; 4º – realização da prática profissional; 5º – desenvolvimento profissional; 6º – conclusões e perspetivas futuras.

¹ Matos, Z. (2014). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2014-2015*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O primeiro capítulo aponta a pertinência da construção do RE, aludindo às condições do EP. No segundo capítulo faço uma referência às minhas vivências anteriores, pessoais e profissionais, assim como as minhas expectativas e visão sobre o EP. O terceiro capítulo refere-se ao contexto legal, funcional e institucional, da prática profissional, caracterizando a escola e os agentes com os quais estabeleci maior afetividade, destacando o Grupo Disciplinar de Educação Física (GEF), o núcleo de estágio (NE) e os alunos. No quarto capítulo encontra-se a maior parte do teor do RE, referente à realização da prática profissional. Aqui procuro a confrontação, constante, entre a teoria e a prática, faço uma reflexão sobre a “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem” que inclui todo o planejamento e realização da prática profissional, com maior destaque neste EP e, também, a “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, dado que a concretização deste sonho não se cingiu, exclusivamente, à lecionação das aulas. Esta fabulosa experiência contou com o meu envolvimento, e participação ativa, na comunidade escolar. No quinto capítulo são explanadas as experiências mais relevantes, que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, fora do âmbito escolar. No sexto, e último capítulo, são emancipadas as considerações finais, fazendo uma retrospectiva de todo o processo que é o EP, referindo, ainda, as minhas perspectivas para o futuro.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. O Meu Passado, Presente e Futuro

Chamo-me Alex Gonçalves Rodrigues, sou natural do Porto, freguesia do Bonfim. Resido na zona costeira de Vila Nova de Gaia, na freguesia da Madalena.

O meu nome próprio, Alex, escolhido pelos meus pais, estava-me destinado muito antes do meu nascimento. Esta opção radica no filme mítico de Lawrence Kasdan, de 1983, *Os amigos de Alex*.

O facto de o nome não constar na lista oficial de nomes admitidos no Registo Civil Português, gerou alguma polémica. Apesar disso os meus pais conseguiram o seu objetivo, registando-me no Consolado Brasileiro, uma vez que o meu pai é natural do Rio de Janeiro. Até aos dias de hoje não tive oportunidade de conhecer alguém com o meu nome, a não ser como diminutivo de Alexandre.

Gosto do meu nome e agrada-me que ele esteja ligado a uma história, neste caso um filme, cujo tema é universal e intemporal, que tanto cativou os meus pais - os laços sólidos da amizade que liga um grupo de jovens amigos, apesar do radicalismo e irreverência que caracteriza a juventude.

A relação com a prática desportiva sempre foi uma constante na minha existência, por influência do meu pai cuja profissão foi a de Treinador de Ténis, modalidade que me foi sendo incutida desde os 4 anos. Este desporto elitista cingiu a minha vida desportiva ao longo destes anos, embora tenha abandonado a competição federada aos 14 anos, por saturação. Assim, foi crescendo em mim o desejo de que o desporto me pudesse acompanhar ao longo da vida.

Desde então tive experiências em variadas modalidades tais como, o Voleibol, Golfe, Surf, Futebol Americano e Râguebi, tendo na primeira integrado o desporto federado.

No ensino secundário, tive a oportunidade de começar a definir o meu caminho rumo à Educação Física (EF), ingressando no Curso Tecnológico de Desporto, no Colégio de Gaia. Esta experiência representou o *trampolim* para a minha entrada no ensino superior.

Assim, após me candidatar a duas faculdades, FADEUP e Instituto Superior da Maia (ISMAI), apenas consegui ingressar na segunda opção.

Com o este acesso ao ensino superior surgiu a necessidade de começar a trabalhar, de forma a poder garantir as minhas propinas. Com efeito, no primeiro ano, enquanto estudante universitário, tive a oportunidade de ser treinador pessoal de um atleta de alta competição de Ténis. Este mesmo ano, também representou uma grande mudança na minha vida profissional pois, após as aulas da modalidade de Ténis, que integram o currículo disciplinar da Licenciatura, o professor da disciplina convidou-me para trabalhar no seu projeto do ensino de Ténis no Complexo Desportivo do Monte Aventino. Desde essa data sou professor de Ténis, nesse mesmo Complexo. Com vista a oficializar a minha profissão, obtive o certificado de Treinador de Ténis (grau 1) e, posteriormente, de Padel (grau 1).

Foi graças ao meu trabalho que consegui suportar, na totalidade, os custos da minha Licenciatura e, para além disso, a oportunidade de integrar este projeto, representou uma mais-valia, para mim, na medida em que adquiri experiência no mundo do Ténis.

A minha entrada na FADEUP surgiu após o termo da Licenciatura no ISMAI, quando decidi pelo prosseguimento de estudos que me permitissem abrir mais oportunidades na vida profissional mas, também, evoluir na carreira que tinha escolhido, enriquecendo, simultaneamente, o meu currículo.

Apesar de conhecer, de perto, as dificuldades em ingressar nesta área, no nosso país, não tenho dúvidas da opção que tomei, pois considero ser uma mais-valia para mim, dada a sua versatilidade. Poderei optar por uma carreira como Treinador de Ténis e ao mesmo tempo conciliar com a de professor de EF.

O primeiro ano deste ciclo foi extremamente enriquecedor, dada a oportunidade de poder vivenciar diversas formas de ensino e, ao mesmo tempo, adquirir uma visão mais profunda de algumas modalidades que utilizei com os meus alunos. Apesar do leque de opções que adquiri, sinto-me, ainda, *um livro incompleto*, sempre aberto a aprender com os diversos agentes de ensino e aprendizagem, vivenciando experiências que me tornarão, não só, melhor profissional, mas também melhor professor, no plano pessoal.

"No man is an island entire of itself. Every man is a piece of the continent, a part of the main."

(Donne, 1839, p. 575)

2.2. Expetativas e Visão Sobre o Estágio Profissional

Vejo o EP como o culminar de quatro anos de aprendizagem, onde procurei aplicar os conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha vida académica e profissional e, ao mesmo tempo, experienciar o papel de docente de uma turma numa escola pública.

As minhas expectativas passaram, fundamentalmente, por incutir nos jovens alunos hábitos de vida saudáveis de modo a verem o Desporto como um excelente meio para um estilo de vida saudável. Além disso procurei partilhar o meu conhecimento, experiências e valores, com os meus alunos, de forma a se tornarem melhores seres humanos.

O ensino das modalidades abordadas ao longo do ano permitiu-lhes alastrar o seu conhecimento, em cada uma delas. O ideal seria que este conceito fosse transversal a todos os alunos com quem tive o prazer de partilhar os meus conhecimentos. No entanto, por mais vigoroso que tenha sido o meu esforço, encontrei alguns alunos que encaram esta disciplina como um espaço exclusivamente recreativo e não como uma valência que lhes permite desenvolver hábitos de vida saudáveis.

No meu ponto de vista, a EF é vista como a arte e a ciência do movimento humano que, por meio de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido da sua autorrealização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade justa e livre.

A escolha por esta escola surgiu na minha segunda opção. O fator preponderante, da minha decisão, foi a sua localização, relativamente perto da minha residência.

Procurei, numa primeira fase, focar-me nas minhas principais lacunas e dificuldades, na constante procura de estratégias de ensino e adaptando-me às exigências que a turma apresentava.

Diariamente procurei assimilar as condições e regras vigentes na escola, como por exemplo: os horários, o modo de funcionamento da escola, o entrosamento com os outros professores e núcleos de estágio, entre outros.

No que concerne aos núcleos de estágio presentes nesta escola, acreditava numa colaboração ativa, por parte dos outros colegas, assim como das professoras cooperantes que sempre demonstraram disponibilidade para nos auxiliar em qualquer tarefa. Por outro lado tivemos a sorte de poder contar sempre com o PO, uma vez que este trabalha na escola onde realizamos o estágio.

Em relação aos quatro colegas com quem realizei o estágio, apesar de não existir, anteriormente, uma relação de amizade, já nos conhecíamos, pelo facto de termos partilhado o primeiro ano deste mestrado na mesma instituição de ensino.

Deste NE esperava o máximo empenho e dedicação, por parte de todos os elementos, ao nível das propostas de trabalhos e das obrigações que teríamos de cumprir. Na maioria das vezes, as tarefas realizadas foram produtivas, graças à dinâmica e colaboração que existia entre todos os elementos do grupo.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Contexto Legal, Funcional e Institucional

O EP ou Prática do Ensino Supervisionada surge através da FADEUP, estando inserido na prática profissional do ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este é regido pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica da habilitação profissional para a docência.

Estruturalmente, o EP rege-se pelos princípios e orientações legais constantes no Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, assim como pelas orientações do regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e pelo Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Esta experiência tem como objetivo principal integrar o *novo professor* no exercício da sua vida profissional, de forma progressiva e orientada. Com auxílio a uma prática supervisionada, pretendendo que este desenvolva competências que lhe permitam ser um bom profissional na área em questão. Desta forma, o perfil geral estabelecido para um docente de EF encontra-se descrito no Decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto, que se divide nas seguintes áreas: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional.

Assim, o EE assume funções inerentes a um professor da escola, sendo responsável por, pelo menos, a lecionação de uma turma pertencente ao professor cooperante.

Com efeito, assumi o papel de professor de EF numa escola pertencente ao distrito do Porto, ficando a meu cargo uma turma do 9º ano (turma residente), tendo, ainda, passado pela experiência de lecionar ao 5º e 7º ano.

3.2. A Escola em que “Germinei”

Situada em Vila Nova de Gaia, pertence a uma das muitas freguesias existentes na cidade. É também a escola sede do Agrupamento de escolas a

que pertence, existindo ainda mais seis escolas. Apenas esta possui segundo e terceiro ciclo de ensino.

Nesta *rica* freguesia encontram-se sediadas prestigiadas empresas industriais ligadas à produção do, mundialmente reconhecido, *Vinho do Porto*. Existe, também, uma grande superfície comercial – Gaiashopping –, assim como várias instituições e associações, nomeadamente o Sporting Clube de Coimbra. Atualmente a freguesia de Vila Nova de Gaia é a segunda mais populosa do conselho que conta com, aproximadamente, 31.500 habitantes.

A escola onde realizei o meu EP, apesar de antiga, prima pela qualidade do ensino, tendo, ao longo dos anos, como objetivo principal, proporcionar aos seus alunos e a todos os profissionais que integram este estabelecimento de ensino as melhores condições de trabalho. Como resultado desta preocupação foi distinguida, pelo Ministério da Educação e Ciência, em 2012, com o “Prémio Escola”, que galardoa as escolas que “se distinguem pelo seu trabalho em prol da excelência no ensino e que desta forma contribuem para o incremento da qualidade na educação merecem o devido reconhecimento público”².

A escola funciona em regime diurno, com alunos matriculados no ensino básico (2º e 3º ciclo), em cursos vocacionais (conclusão do 3º ciclo e secundário) e alunos com necessidades educativas especiais.

No que respeita à sua edificação, a escola carece de condições adequadas no que respeita às salas de aulas. Para além de pequenas, não tendo capacidade para receber turmas superiores a 25 alunos, necessitam de remodelação, tanto ao nível do isolamento térmico como do hídrico. Para colmatar esta lacuna a escola apresenta um Projeto de Reestruturação, aprovado pela Direção Regional de Educação do Norte, com o intuito de melhorar as suas condições físicas.

Outra contrariedade diz respeito à dimensão da cantina escolar. Esta é insuficiente para o número de alunos existentes na escola sede do Agrupamento.

² Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro, Despacho n.º 13346/2012 – Prémio de Escola, em Diário da República, 2.ª série — N.º 197 — 11 de outubro de 2012, pág. 33907-33908.

Neste sentido, foi necessária uma articulação inteligente dos horários, de forma a que todos os alunos pudessem usufruir da sua refeição.

Por sua vez, e de forma a responder aos avanços tecnológicos, a escola está bem equipada, possui quadros interativos em quase todas as salas e computadores para os alunos desenvolverem todo o potencial que o ensino requer.

No que concerne ao material didático, disponível para o exercício da nossa profissão (EF), a escola encontra-se muito bem equipada, existindo praticamente uma bola por aluno, para cada modalidade, muitos cones, sinalizadores, arcos, raquetes e ainda diversos *kits* de modalidades alternativas que podemos explorar com os nossos alunos (*Boccia, Kin-Ball, Tag-Rugby, Speedminton*, entre outros).

Como recursos espaciais, a escola possui um campo sintético exterior com bastante dimensão para a realização de futebol 7x7, sendo que nesse campo existem quatro balizas desmontáveis, o que possibilita a prática de outras modalidades, para além do Futebol, assim como o Andebol, o Atletismo, entre outras.

O pavilhão gimnodesportivo possui, igualmente, boas condições para a prática, encontrando-se, na maioria das vezes, dividido em três espaços, de forma a se poder realizar aulas em simultâneo. Devido à disposição do pavilhão, assim como às próprias condições de cada espaço, estes permitem diferentes valências para a prática de certas modalidades. Isto é, existem espaços mais apropriados, em termos de material, para a prática de determinadas modalidades. Assim, foi elaborado um *roulement*³ dos espaços no sentido de permitir a todos os professores a passagem pelos mesmos. Se fosse necessário, era possível trocar de espaço com outro professor, com vista a cada um poder aplicar a modalidade que pretendesse ensinar.

Fora dos horários letivos, ambos os espaços referidos são alugados a particulares ou empresas, permitindo à escola obter retorno do investimento realizado.

³ *Roulement* – distribuição das instalações desportivas pelas diferentes turmas

É de salientar que a escola possui um recinto compostos por dois campos de basquetebol, em cimento, destinado aos alunos em tempo de recreio.

3.3. Grupo Disciplinar de Educação Física e Núcleo de Estágio

Nesta escola a EF está muito bem entregue aos professores que compõem o Grupo desta disciplina. No presente ano letivo, a coordenação do GEF ficou entregue a uma professora com largos anos de experiência no ensino desta disciplina. Este grupo é constituído por professores do segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Para estes professores o meu sincero elogio, gratidão e reconhecimento, pois sempre se mostraram disponíveis para me auxiliar, respondendo prontamente às minhas dúvidas, cedendo os seus espaços de trabalho, de forma a poder dar continuidade a todo o processo que o EP exige.

Tive, também, a oportunidade de poder usufruir da experiência profissional da PC, que sempre manifestou a sua disponibilidade para nos proporcionar um excelente desenvolvimento profissional e pessoal. Revelou-se atenta e ativa nos problemas que foram surgindo, chamando-nos à razão, confiando nas nossas capacidades, transmitindo-nos, simultaneamente, o seu vasto conhecimento e a melhor forma de lidar com a EF na escola.

Outra mais-valia que o estágio nesta escola me proporcionou foi a presença assídua do PO da FADEUP que, pelo facto de ser docente da escola, facilitou e simplificou a relação professor/EE, na medida em que trabalhávamos e convivíamos, enquanto colegas, centrados nos mesmos interesses.

Estabelecendo uma comparação com outros colegas de curso, que realizam o seu EP num diferente estabelecimento de ensino, considero-me privilegiado, por poder contar com a sua presença continuada, uma vez que esta situação me permitiu informação acrescida de modo informal.

Como sabemos, o EP é um complexo processo em que a interação com os restantes membros da comunidade educativa é fulcral para o nosso desenvolvimento enquanto professores. Alarcão (1996) diz-nos que para que a escola se assuma com um bom local de trabalho, é necessário que este seja tranquilo mas, ao mesmo tempo, que cada um sabia o papel a desempenhar e

onde o espírito de colaboração seja sempre valorizado através da crítica construtiva.

Tanto nas atividades organizadas em grupo, como na lecionação e observação das aulas dos meus colegas, esse espírito de colaboração sempre foi uma constante. Naturalmente, existiram momentos de discórdias e discussões construtivas mas, vejo esses episódios como momentos de aprendizagem. Na minha opinião, gerou-se um bom clima entre os colegas do NE, em que a entreajuda e a cooperação foram adjetivos patentes ao longo do ano.

3.4. Os Alunos

No início do ano letivo foi-me atribuída a turma 9ºF, constituída por dezoito alunos, sete do sexo feminino e onze do sexo masculino. Cedo me apercebi que a turma apresentava, ao nível das relações interpessoais, uma acentuada lacuna que, de certo modo, dificultava o meu trabalho. Com empenho e dedicação, de ambas as partes, promovemos um esforço para ultrapassar esta situação, facto que deu os seus frutos: as afinidades entre os alunos foram-se desenvolvendo e fortalecendo, dando origem a um grupo coeso e solidário.

Feita a caracterização da turma verifiquei que o meio familiar, social e económico dos alunos era pouco estável, pois uma parte considerável dos mesmos, tinham pais desempregados. As habilitações literárias destes também se cingiam ao 1º, 2º e 3º ciclo obrigatório, situação que poderia servir de justificação para o desinteresse dos alunos na obtenção de boas classificações às disciplinas.

Além dos problemas pessoais e sociais, da turma em questão, no que concerne ao ensino-aprendizagem, uma vez que se tratava de uma turma heterogénea, tive necessidade de adaptar os conteúdos programáticos, algumas vezes, de modo a que todos os alunos pudessem aprender e evoluir, respeitando o seu ritmo pessoal.

Dadas as características da turma a minha atitude começou por ser marcadamente autoritária, procurando, desde o início, que os alunos me

respeitassem e me vissem como um professor exigente. Com o decorrer das aulas, à medida que nos fomos conhecendo, estabeleceu-se uma aproximação recíproca, permitindo que os alunos, para além de professor, me olhassem como alguém em quem podiam confiar, sentindo-se à vontade na realização das tarefas que lhes eram incutidas.

Mas, como diz o adágio popular, “não há bela sem senão”. Ou seja, por melhor que nos pareça uma realidade ela terá, certamente, as suas fragilidades. Depois de conhecer a turma, tomei conhecimento, através de conversas informais, com a DT e outros docentes, de algumas situações que mereciam a minha especial atenção.

Desta forma, fiquei a saber que um dos meus alunos, em virtude dos problemas económicos da família, tinha de se levantar de madrugada, para ajudar os pais nas tarefas agrícolas, antes de ir para a escola. Este facto levou-me a tolerar algum cansaço, adicional, que o aluno apresentasse durante a realização da aula de EF.

Outro caso que me deixava perplexo era o de uma aluna, com elevado nível de abstenção, às aulas de EF. As poucas vezes que se apresentava na aula, arranjava desculpas para não participar na mesma. Perante a atitude sistemática da discente fui obrigado a tomar medidas rigorosas, tendo reportado o caso à diretora de turma que, por sua vez, entrou em contacto com o respetivo encarregado de educação. Na aula subsequente fui abordado pela mãe da aluna, que justificou o comportamento da sua educanda pelo facto desta ter vergonha em participar na aula de EF, uma vez que durante o recreio era alvo de chacota e discriminação, por parte dos colegas. No final dessa mesma aula, dispensei a referida aluna, uns minutos mais cedo, para se desequipar e eu poder conversar com os colegas da turma sobre os motivos de semelhante atitude. Após a primeira advertência, à turma, fiquei mais atento ao comportamento dos colegas para com ela. Com a colaboração da delegada de turma, que abordava constantemente, consegui manter-me ao corrente do que se passava. Aos poucos, sob o meu controlo, a situação foi melhorando até ser ultrapassada.

Enquadramento da Prática Profissional

Procurei, com o meu trabalho e dedicação, que os alunos testemunhassem na disciplina de EF um espaço, simultaneamente, lúdico e de desenvolvimento das suas capacidades físicas e motoras, psicológicas, sociais e emocionais.

Estou certo de que a maioria dos alunos ficou a gostar das aulas de EF considerando que a disciplina foi determinante para que todos progredissem no seu relacionamento e aprendendo a respeitar-se mutuamente.

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

“Planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir.”
(Oliveira, 2015, p. 21)

4.1.1. Planeamento e Conceção do Ensino

Planear é uma ferramenta de extrema utilidade. É a trave mestra que coadjuva a atividade do professor, na medida em que permite que o ensino seja o mais coerente possível, minimizando ao máximo as possibilidades de insucesso.

O ano letivo não começa com o 1º dia de aulas, tem início com variadas reuniões com os professores das diversas disciplinas, tendo em vista a definição das metas de aprendizagem, limar arestas, com base no ano anterior, e encontrar estratégias para que os alunos possam usufruir de um ensino planeado e adequado às suas necessidades.

Neste sentido, o Diretor do Agrupamento da escola, abriu o presente ano letivo, com uma reunião geral, no início de setembro de 2014, com o intuito de dar a conhecer, a todos os professores, as regras de funcionamento da escola, elencando os objetivos que esta se propunha alcançar e as alterações indispensáveis a concretizar, em função da reflexão efetuada relativamente ao ano transato, aproveitando também para apresentar os elementos que constituem os órgãos de gestão e organização do Agrupamento. Foram, ainda, abordados, nessa mesma reunião, outros assuntos de carácter global, com interesse para toda a comunidade educativa.

No que concerne à organização e planeamento dos níveis de ensino para a disciplina de EF, o GEF teve por base as linhas orientadoras do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), para os segundos e terceiros ciclos, as condições gerais da escola, o número de aulas previstas para cada nível de ensino e as características globais dos alunos que frequentam a escola.

Numa segunda reunião, de carácter mais restrito, Conselho de Turma, ficamos a conhecer, concretamente, a turma que nos era atribuída, com vista à definição de estratégias e metodologias a adotar, com o propósito de a enquadrar nas diretrizes traçadas para cada disciplina.

Estas duas reuniões revelaram-se cruciais para conseguirmos alcançar o nosso objetivo: que o planeamento anual (PA) fosse o mais conveniente de forma a podermos responder, adequadamente, às exigências da turma.

Este planeamento obedeceu a três níveis que foram cumpridos integralmente: PA, Unidades Didáticas (UD) e Plano de Aula, tendo como referência as quatro categorias transdisciplinares - Cultura Desportiva, Condição Física, Conceitos Psicossociais e Habilidades Motoras, com base no Modelo de Estrutura do Conhecimento, proposto por Vickers (1990).

4.1.2. Conceção

A conceção é entendida como a primeira tarefa quando assumimos a função de professor. Tal como Bento (2003) afirma, a conceção antecede todo e qualquer processo de planeamento. De uma forma mais criteriosa, Matos (2014)⁴ vai mais longe quando diz que a conceção projeta-se na análise dos planos curriculares e nas competências gerais e transversais; na análise dos programas de EF procurando uma articulação entre as finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas; no sucesso da utilização dos saberes inerentes à disciplina e dos saberes transversais em Educação; e na construção de decisões com vista a promover aprendizagem, tendo em consideração o contexto cultural e social da escola e dos alunos.

De acordo com estas teorias, o professor é o responsável por todo o processo de ensino e aprendizagem e, por isso, não é suficiente o simples conhecimento prático. É fundamental uma base de conhecimentos teóricos que permitam uma atuação mais consciencializada e criteriosa.

⁴ Matos, Z. (2014). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2014-2015*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

No que concerne ao professor de EF, este tende a ser estereotipado pela sociedade em geral, simplesmente, como aquele que é responsável por colocar os alunos a realizar atividades físicas, como correr, saltar e jogar. Nós, profissionais e estudantes da área, estamos convictos que este não é, seguramente o caminho a seguir. Temos o dever de elucidar a sociedade para a importância dos conhecimentos teóricos, que suportam a prática da disciplina de EF, quer na promoção do bem-estar e saúde, como na prevenção de hábitos de vida sedentários. De facto, para que os alunos consigam adquirir esses conhecimentos, o professor deve ter uma sólida base de saberes teóricos que sustentem todo o seu trabalho.

Antes do início do ano letivo, procurei familiarizar-me com a escola, de forma a sentir-me um elemento integrante da mesma e adaptar-me às suas exigências. Neste sentido, o contributo da PC, foi essencial, ao fornecer-me os diferentes documentos da escola (Regulamento Interno, Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola, e Estatuto do Aluno) para que a sua análise prévia, atenta e detalhada, viesse enriquecer o meu conhecimento.

O PNEF foi outro documento alvo da minha completa ponderação no intento de saber quais os conteúdos programáticos, previstos para o presente ano, assim como da necessidade de os adaptar às características específicas da escola e às necessidades reais da minha turma.

4.1.3. Planeamento

4.1.3.1. Planeamento Anual

A finalidade do PA é organizar e estruturar o ano letivo, na medida em que permite saber as matérias que irão ser lecionadas, e o número de aulas dedicadas a cada uma delas. Tal como Bento (2003) afirma, este documento orientador é visto como o ponto de partida para o planeamento e preparação do ensino, que se traduz num domínio dos objetivos o quanto ou mais exequível,

rigoroso e direcionado para o objetivo, considerando as condições da escola e da turma.

Antes de passarmos à elaboração do PA, foi necessário que nos inteirássemos de algumas situações que pudessem comprometer esse mesmo planeamento. Assim, ficamos a saber que após uma reunião com o diretor, e todos os professores do 3º ciclo, no final do ano letivo anterior, ficou definido, por votação, que para este ano letivo (2014/2015) à disciplina de EF seriam retirados 50 minutos de aula, semanais, que reverteriam para a disciplina de Geografia.

Esta organização e gestão do currículo escolar é viável de acordo com o decreto-lei 139/2012⁵, “no âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos da unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais”.

A partir do ano letivo de 2013/2014 a disciplina de EF passou a fazer parte do Departamento das Expressões e Tecnologias (juntamente com as disciplinas de Educação Visual, TIC e Oferta de Escola), tendo sido estipulada a carga horária mínima, para esta área, 300 minutos semanais. Desde essa data a nossa disciplina não tinha sofrido, ainda, qualquer alteração da carga horária. Tendo em consideração a referida redução e o conhecimento das modalidades obrigatórias para o ano letivo em questão (9º ano), o núcleo de estágio (NE) e a PC, procuraram organizar o ano letivo de acordo com os espaços e materiais disponíveis assim como a estação do ano correspondente a cada período.

Foi, também, considerada a existência, na escola, de uma modalidade forte, em todos os níveis de ensino, isto é, uma modalidade a que os professores não só dedicam mais aulas como, simultaneamente lecionam os respetivos conteúdos programáticos de forma mais extensiva aos alunos. Este fator foi, também, decisivo para uma inteligente articulação da organização dos conteúdos programáticos.

Apesar de todas as precauções, este planeamento, ao longo do ano letivo, sofreu algumas alterações principalmente na diminuição do número de aulas, justificadas por visitas de estudo, greves, exames nacionais, entre outros.

⁵ Anexo III referente aos artigos 2.º e 8.º da Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Assembleia da República (2012). Diário da República - 1 Série – N.º 129, pp. 3486

4.1.3.2. Unidades Didáticas

No início do ano foi necessária a elaboração das diversas UD que iríamos lecionar. É do nosso conhecimento que para uma melhor e mais rica atuação, o professor deve dominar as matérias a ensinar, adaptá-las de acordo com as exigências dos alunos tendo em conta o contexto em que está inserido. Grossman (1990), afirma que o conhecimento pedagógico do conteúdo é uma combinação do conhecimento declarativo com o entendimento pedagógico que o professor possui dos alunos num contexto específico e real de aula.

Aquando da realização das UD foi necessária uma adaptação do currículo centrada na aprendizagem do aluno. Esta adaptação foi realizada com base em experiências anteriores, de professores da escola, acerca do nível em que, provavelmente, se encontravam os alunos do 9º ano. Foi, também, necessária uma ponderação de alguns objetivos traçados pelo PNEF, nomeadamente, uma redução da quantidade de conteúdos propostos por esse mesmo programa, com vista a dedicar mais tempo a cada um deles.

No seguimento destas opções e após uma reunião com a PC, ficou decidido que iríamos lecionar, apenas, quatro modalidades obrigatórias nas nossas turmas do 9º ano: Voleibol, Atletismo, Ginástica e Futebol (ver figura 1). Foram ainda reservados alguns créditos para explorarmos modalidades alternativas.

	1º PERÍODO – 26H			2º PERÍODO – 22H			3º PERÍODO – 20H		
	ATL	VOL	CRED	ATL	GIN	CRED	FUT	ALTN	CRED
Conteúdos	4	18	2/4	10	12	-	12	8	-

Figura 1 - Extrato do Planeamento Anual

Para permitir aos alunos um ensino mais coeso ficou decidido como “modalidade forte” o Voleibol, para este nível de ensino, sendo a primeira modalidade a lecionar.

Na minha opinião, a decisão da existência de uma “modalidade forte” por parte do GEF, parece-me ter sido efetivamente importante, para os alunos, uma vez que lhes dá a possibilidade de dominar os conteúdos a partir do cumprimento

de mais aulas. Uma análise efetuada por Franco (2012) sobre a exequibilidade do PNEF e as metas de aprendizagem para o 3º Ciclo, considera estes documentos demasiado ambiciosos para que todos os alunos consigam alcançar os objetivos propostos por estes documentos, nos respetivos anos em que se encontram.

Dada a necessidade de proporcionar sucesso aos alunos, todas as informações que recolhemos, para um planeamento cuidado, foram fundamentais. É de salientar o conhecimento das condições materiais e físicas da escola, as experiências dos outros professores em lecionar ao 9º, e o número de aulas que possuíamos para cada modalidade. Considerando estes pontos, procedemos à elaboração do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) da primeira modalidade a ensinar – Voleibol.

O MEC, desde a sua conceção por Vickers (1990), encontra-se dividido em oito módulos, englobado em três grandes momentos: Análise, Decisão e Aplicação. Inicialmente, o professor procura estudar o que vai ensinar (Módulo 1 – Análise da Modalidade) deve, também, conhecer o contexto escolar em que está inserido (Módulo 2 – Análise do Envolvimento) e investiga as características da turma com que vai trabalhar (Módulo 3 – Análise dos Alunos). Depara-se, então, com o momento de tomar decisões sobre o “caminho a seguir” (Decisão), sobre o que ensinar e quando ensinar (Módulo 4 – Extensão e Sequência dos Conteúdos), definindo os objetivos que quer que os alunos alcancem (Módulo 5 – Definição dos Objetivos), estruturando os momentos de avaliação (Módulo 6 – Configuração da Avaliação) e encontrando exercícios que proporcionem sucesso na aprendizagem (Módulo 7 – Progressões de Ensino e Aprendizagem). Por fim, chega o momento de aplicar, na prática, tudo o preparou (Aplicação), tentando articular e conjugar toda a informação das fases anteriores, sob a forma de plano de aula (Módulo 8 – Aplicação do Plano de Aula).

Este documento assume-se como um meio de operacionalização do conhecimento, para que o professor domine o ato de ensinar com coerência, sabendo o que fazer e o porquê de o fazer. No estudo e análise de uma modalidade, as quatro categorias transdisciplinares (Cultura Desportiva, Condição Física, Conceitos Psicossociais e Habilidades Motoras) permitem que

o professor anatomize a matéria a ensinar, com o propósito de a trasladar para a realidade de cada aula.

Considerando o MEC um instrumento fundamental para organização e operacionalização do conhecimento, no módulo 4 (Extensão e Sequência dos Conteúdos) é onde se desenvolve uma organização temporal dos conteúdos que, apesar de se encontrar interligado e dependente dos outros, permite ao professor reger a sua atividade. Tal como afirma Bento (2003, p. 60) “o planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando-se às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos”.

Neste sentido, no primeiro período os MEC's elaborados pelo NE, começaram por ser documentos extensos, pouco práticos para consulta e com demasiada informação, que se revelou desnecessária, para o exercício da nossa função. Ao longo do nosso percurso como EE, a PC foi-nos indicando técnicas que transformaram esse documento excessivo num documento mais compacto, conciso e objetivo (ver anexo 1).

Apesar de ter-mos planeado, cuidadosamente, os conteúdos a ensinar nas aulas, houve necessidade de constantes remodelações e reformulações, ao longo do ano, de forma a permitir que todos os alunos aprendessem, tentando respeitar o ritmo de cada um.

“(...) Nestes exercícios foram notórios os diferentes níveis de aprendizagem em que a turma se encontra. Numa próxima aula será necessário um cuidado suplementar, na constituição dos grupos, pois para alguns alunos o fator motivação ficou comprometido devido a esta diferença de nível. Será, então, fundamental um planeamento para dois grandes grupos, em que procure adotar uma disposição idêntica embora com variantes de complexidade distintas. (...)”
(Reflexão da aula 9 e 10, sessão 5 e 6 de Voleibol)

Visto as UD's serem o segundo nível de planificação do ensino, tal como aconteceu com o PA, em todos os períodos, foram necessárias, adaptações pelas mais diversas razões, nomeadamente atividades que coincidiram com o horário das aulas, visitas de estudo, greves e exames nacionais.

4.1.3.3. Plano de Aula

O plano de aula pode ser entendido como o último nível de planeamento e aquele em que o professor despende mais tempo ao longo da sua carreira como docente. Esta ferramenta pressupõe uma reflexão e consciencialização de todo o processo de ensino e aprendizagem com vista à aplicabilidade das informações recolhidas num contexto prático. É um documento que procura orientar o modo como a aula vai ser apresentada e dirigida aos alunos onde são organizadas as sequências metodológicas cujo objetivo é proporcionar-lhes aprendizagem. Esta minha opinião é concordante com Bento (2003, p. 101) que refere a importância deste documento como sendo a “unidade pedagógica do processo de ensino” em que está patente o conteúdo e direção do ensino, assim como os meios e métodos para uma correta concretização da aula.

Neste sentido a preparação e aplicação do plano de aula deve atender ao referido anteriormente, mas além da constante procura pela correta e sustentada aprendizagem, por parte dos alunos, estes momentos devem ser “horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão” (Bento, 2003, p. 101). Este sempre foi o meu lema: ensinar algo aos alunos e, ao mesmo tempo, sair da aula hílare e saciado com o trabalho desenvolvido.

É de extrema importância a consciencialização do valor que o planeamento da aula adquire, pois é ele que permite ao professor refletir sobre a sua aula, definindo metas e objetivos de aprendizagem, mas também, identificar possíveis problemas e encontrar soluções para os colmatar.

Antes de tudo é necessário determinar as informações que devem estar presentes neste nível de planeamento. Segundo Rink (1985), este deve incluir o material, os objetivos, a análise do conteúdo, a instrução e os métodos de

avaliação. Para completar, Bento (2003, p. 101) afirma, ainda, que devemos ter em consideração a “escolha e sequência da matéria a lecionar, pontos principais da aula, principais tarefas didáticas, direção principal das ideias e procedimentos metodológicos.”

A estruturação e organização do plano de aula não foi para mim uma novidade. Durante o ensino secundário (Curso Tecnológico de Desporto), licenciatura e no ano transato, tinham-me sido transmitidas, por diversos professores, uma série de normas que este documento deveria ter, apesar de nunca ter sido consensual o que realmente era indispensável.

Após uma reunião com a PC e o PO ficou definida uma estrutura base que todos os EE's, deste NE, o seguissem (ver figura 2).

Plano de Aula				
Professor: Alex Rodrigues	Data: 11/11/2014	Hora: 08h 15'	Aulas n°: 17 e 18	Duração: 100' (85' com a tolerância)
	Sessão: Voleibol: Sessão 13 e 14			Material: 20 sinalizadores, 3 bolas medicinais, 3 fitballs, 18 bolas de voleibol, rede e postes de voleibol, banco sueco, 2 arcos.
Local: Escola Básica Dr. Costa Matos	N° de alunos: 18	Ano: 9º F		
Espaço: Pavilhão, 1º Espaço	Função didática: Exercitação			Unidade Didática: Voleibol
Objetivo Geral da Aula: Voleibol: H.M. (Técnica): Desenvolver o passe; Melhorar os deslocamentos e posição base; Desenvolver o serviço por baixo; Desenvolver a manchete; H.M. (Tática): Aprimorar as noções de jogo 2x2 (transição e ajustamento); C.P.: Promover a cooperação e a oposição e responsabilidade; C.F.: Melhorar a condição física específica para Voleibol.				

Figura 2 - Exemplo do cabeçalho do Plano de Aula (Aula 17 e 18)

No entanto, inicialmente a construção do plano de aula revelou-se uma tarefa exaustiva, demorosa e pormenorizada. Apesar de contar com uma imensa base de dados de exercícios, que fui acumulando nos anos da licenciatura e 1º ano de mestrado, além do contributo de colegas que já tinham realizado o EP, fui exigente com o meu trabalho e investi muito tempo na seleção e organização dos exercícios, ambicionando que estes fossem dinâmicos, inovadores, com distintas variantes de execução e, acima de tudo, que proporcionassem aprendizagem aos alunos. No decorrer do ano letivo, o conhecimento dos alunos e, consequentes experiências didáticas, permitiram-me um processo de seleção de tarefas, progressivamente, mais rápidas e eficazes.

É importante salientar que o ensino da EF não se prende, apenas, no “aprender a jogar”, é necessário que os alunos tenham um conhecimento específico sobre aquilo que estão a fazer. Neste sentido as quatro categorias transdisciplinares, em todos os planos, foram tidas em consideração e trabalhadas de uma forma consciencializada. Por exemplo, a condição física foi, muitas vezes, trabalhada no formato de treino funcional aplicado à modalidade lecionada. Por sua vez, a cultura desportiva manifestava-se com perguntas que ia colocando aos alunos, durante as aulas, testes teóricos e, na realização de jogos quando os elegia para as funções de árbitro e estatístico.

Encontro neste documento, elaborado semanalmente, o suporte para a minha atuação. Contudo, no meu ponto de vista, sendo um bom auxílio não deve ser seguido de uma forma rígida, isto é, inflexível. Por exemplo, se estipulamos um tempo para um exercício e, em contexto prático, verificamos que está a ter sucesso, e os alunos estão a aprender o estipulado, podemos aumentar a duração do mesmo. Do mesmo modo, poderemos diminuir o tempo de outro exercício que, teoricamente nos parecia benéfico e, na prática, verificamos não ter sucesso.

“Provavelmente, nenhuma ideia em educação é tão amplamente aceite como a do planeamento específico tornar o ensino-aprendizagem mais válido e produtivo”

(Zahorik cit. por Januário, 1996, p. 70)

4.1.4. Realização

Após a conceção e planeamento de todo o processo de ensino, chega a altura de colocar em prática o que idealizamos para podermos proporcionar aprendizagem aos alunos. Esta transferência, da teoria para a prática, pode parecer uma tarefa simples, no entanto reveste-se de extrema complexidade e responsabilidade, para o professor, na medida em que requer firmeza e flexibilidade, para lidar com os imprevistos e, fundamentalmente, discernimento

bastante para observar e ponderar sobre a sua atividade, encontrando estratégias de remediação, quando necessário.

Esta análise crítica, persistente, é essencial durante todo o processo mas é nesta fase que ela assume maior relevância.

4.1.4.1. Controlo da Turma VS Clima de Aula

“Num mundo cada vez mais global, a prevenção da indisciplina e da violência requer a família, em primeiro lugar e depois a escola, num apelo a cada um de nós, professores. A escola deve assumir a sua responsabilidade na formação da consciência moral dos jovens, que através do tipo de conteúdos que ensina, quer através da maneira como tais conteúdos são transmitidos. É aqui que surge a importância da comunicação, vivenciada, de escuta e de apoio, como poderoso instrumento de intervenção na indisciplina escolar”
(Veiga, 1999, p. 9)

Quando iniciei o EP, a PC deu a escolher, a cada elemento do NE, uma das três turmas que no presente ano letivo lhe tinham sido atribuídas. Depressa chegamos a um consenso na escolha da turma que cada um iria lecionar. Poucos dias depois fomos confrontados com a mesma, momento que, na minha opinião, foi decisivo na construção da relação professor/aluno.

Vários foram os sinais, que chegaram até mim, de que a turma que eu iria lecionar não era fácil, o que, logo à partida me deixou numa posição pouco confortável.

Também fiquei a saber que, à semelhança do que acontece na maioria das escolas do nosso país, nesta escola, as turmas são organizadas por ordem alfabética, sendo as primeiras turmas preenchidas pelos alunos com melhor aproveitamento e, necessariamente, melhor comportamento. Ao ter conhecimento de que minha turma era a última da lista, não fiquei muito agradado pois as hipóteses de insucesso eram elevadas.

Após uma conversa com o GEF, soube que o docente a quem tinha sido atribuída esta turma, no ano transato, era uma pessoa debilitada

psicologicamente em virtude de uma depressão, surgida há anos, não conseguindo, desde então, a firmeza necessária para uma atividade dinâmica e coesa como seria expectável.

Apesar de a PC não conhecer a turma, informou-me da existência de dois ou três alunos com algumas debilidades motoras.

Perante os factos fiquei plenamente consciente das dificuldades que me esperavam. Sem resignar, abracei o desafio com o propósito de proporcionar aprendizagem aos meus alunos, através do autodomínio da turma.

No primeiro contacto que tive com os alunos, momento que considero decisivo, pensei: “Tenho de *agarrar* a turma, conseguir o seu domínio, ensinando e conquistando os alunos!”.

Na aula de apresentação confirmei o esperado: a turma apresentava um desconhecimento, quase total, das regras de comportamento exigidas dentro da sala de aula. Com o intuito de tentar perceber a razão daquela atitude, esforcei-me por conhecer o melhor possível, cada um dos alunos, através da caracterização da turma. De onde vinham, quais as suas condições socioeconómicas, emprego dos pais e encarregados de educação, hábitos de vida, entre outros. Esta caracterização, tal como afirma Pereira (2006), é uma condição essencial na prevenção de situações indesejáveis e que facilita o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de ser “impossível ao professor vir a conhecer todos os seus alunos a fim de poder ter uma visão global do complexo de causas dos seus problemas individuais.” (Arfwedson et al., 1984, p. 77)

Com efeito, e verificando que a minha turma apresenta muitos problemas de indisciplina, numa fase inicial, foquei-me em estabelecer regras, nas minhas aulas, de forma a garantir disciplina e criar um clima de aula que promovesse bons momentos de aprendizagem.

No que concerne às regras de sala de aula, explorei várias metodologias até encontrar a que me garantisse melhores resultados. Não foi um trabalho fácil mas acabei por descobrir a que considero a minha “fórmula do sucesso”. Esta consiste no ato-consequência, isto é, quando os alunos não agiam em conformidade com as regras, por mim estipuladas, desde o início, tinham como consequência a realização de tarefas que não gostavam: trabalho de condição

física, a não realização do seguinte exercício, repreensão na presença dos colegas de turma, entre outros. Deste modo, “(...) aplicar uma consequência lógica implica que o aluno se aperceba claramente da relação que existe entre o seu comportamento e a consequência atribuída” (Veiga, 1999, p. 76).

Como referi anteriormente, encontrar a metodologia mais adequada às características da turma, não foi fácil, exigiu um cuidado constante da minha parte.

Ao longo das primeiras aulas apercebi-me que os meus alunos, no cômputo geral, realizavam as tarefas com pouca motivação e dedicação, não obstante, quando a aula terminava, eu sentia-me deveras cansado. Nesta linha de pensamentos, tal como afirma Perrenoud (2000, p. 46), “podemos desgastar-nos muito rapidamente por querer fazer tudo com todos. É preciso saber escolher, renunciar a algumas intervenções inúteis, diferenciar as intervenções menos urgentes para atender ao mais necessitado”.

Foi então que me questioneei sobre a metodologia que estava a utilizar e se esta seria a mais adequada. Desta forma, percebi que tinha de modificar a minha atuação. Tentei aproximar-me mais dos alunos, mostrando-lhes a importância do respeito pelas regras. A verdade é que, de forma espontânea, as regras foram sendo respeitadas, naturalmente, e os próprios estimulavam-se, mutuamente, para o cumprimento das mesmas. Quando consegui atingir este objetivo e realmente verifiquei que os seus comportamentos mudaram, decidi conceder-lhes mais autonomia.

De acordo com Dreikurs e Cassel (cit. por Veiga, 1999, p. 69), “(...) o aluno só pode corrigir-se a partir do momento em que tome consciência da finalidade do seu mau comportamento; para isso é necessário desbloquear os processos de recalcamiento que mantêm no inconsciente o objetivo erróneo. Para modificar o comportamento indisciplinado, é necessário dizer ao aluno quais são as finalidades ocultas que o levam a tal comportamento, enfim, explicar-lhe o significado dos actos que pratica.”

Já para Veiga (1999), os professores devem abolir a prevalência de sermões moralizantes, insistir em acusações e advertências, na ridicularização e no menosprezo, pois não passam de técnicas que desumanizam. Era exatamente esta, a situação em que se encontrava a minha turma:

menosprezada pela maioria dos seus professores, por serem alunos, na sua maioria repetentes, e com baixas capacidades cognitivas. Estavam, por isso, juntos na mesma turma, não existindo, contudo, qualquer laço ou relação social, forte, entre eles.

Deste modo, esta situação exigiu uma atuação da minha parte com o intuito de humanizar a turma. O dinamismo, entusiasmo e a autoconfiança foram qualidades que procurei transmitir, e incutir, nos meus alunos, para que encarassem a EF como um lugar de aprendizagem, quer a nível das capacidades motoras, como do desenvolvimento das relações interpessoais. Tentei ainda que estes compreendessem a utilidade e a importância desta disciplina no seu quotidiano.

Assim, tal com refere Leitão (1986), através do seu entusiasmo, o professor deve potenciar um envolvimento e uma participação mais ativa e estimulante na aula. Refere ainda que as inflexões da voz, a maior exuberância nos gestos e nos movimentos e a forma como se desloca pelo espaço são traços de um professor que contagia, estimula e agarra toda a turma.

Foi assim que fui tentando trabalhar, motivando os meus alunos para a prática, escolhendo exercícios dinâmicos, que promovessem as relações sociais (jogos por equipas, exercícios de cooperação, entre outros), criando um clima positivo em que os alunos se sentissem valorizados, nunca descurando o ingrediente essencial que é a aprendizagem.

Para colmatar, Veiga (1999, p. 42) afirma que “o professor, em vez de julgar e criticar, procura clarificar os pensamentos que o aluno reprime. A sua principal preocupação não é a de que as suas ideias e valores sejam seguidos pelos alunos, mas antes a de os ajudar a descobrir uma forma de sentir, pensar e agir que, efectivamente, seja significativa para eles.”

4.1.4.2. Gestão da Aula

Com o primordial objetivo de procurar um ensino competente e eficaz, não poderia, nunca, descurar a gestão da aula.

Neste sentido, Gilberts e Lignugaris-Kraft (cit. por Santos, 2007, p. 33) enumeram uma “diversidade de tarefas que o professor deve tomar em mãos com vista à gestão do ambiente educacional e do comportamento dos alunos da sala de aula: (1) disposição do ambiente físico de forma a facilitar a gestão dos alunos; (2) formulação de um padrão de comportamento dos alunos na turma; (3) implementação de estratégias para aumentar o comportamento adequado e diminuir o inapropriado e (4) avaliar ou mediar a eficácia das estratégias implementadas.”

Este ponto teve especial importância por várias razões: 1) as turmas do 9º ano desfrutavam, apenas, de uma aula semanal de 100'; 2) a minha aula, sendo a primeira do dia, tinha uma tolerância de 10'; 3) no final da aula tinha de descontar mais 10' para os alunos terem tempo de tomarem banho e se (des)equiparem. Na verdade, o tempo efetivo de aula, por semana, resumia-se a 80'.

“Como é costume, os alunos tardaram a chegar à aula, mesmo depois dos 10' de tolerância permitidos para as aulas com início às 8h15. Tive necessidade de alertar os alunos para este facto e demonstrei o meu desagrado perante os sistemáticos atrasos da parte destes.”
(Reflexão da Aula 15 e 16, Sessão 11 e 12 de Voleibol)

Dadas as condicionantes, rentabilizar o tempo disponível de aula tornou-se uma preocupação acrescida. De acordo com Rink (1985), a gestão da aula está associada ao comportamento do professor, que deve ter em consideração fatores como a estruturação, direção ou reforço da conduta correta na aula, assim como na organização do tempo, espaço, alunos e material. Todos estes fatores devem ser alvo de atenção tendo como primordial objetivo otimizar o tempo efetivo de exercício.

Primeiramente, esta otimização passou por organizar o plano de aula de forma a escolher exercícios que diminuíssem os tempos de transição. Esta estratégia exigiu que a estrutura da aula tivesse em conta todos os fatores organizacionais. Um exemplo disso foi o cuidado que tive na elaboração do

desenho das tarefas de aprendizagem, onde procurei aplicar uma estrutura estável ao longo da aula, alterando, apenas, o objetivo e conteúdos a trabalhar à medida que ia introduzindo variáveis de execução. Outro fator preponderante para esta otimização passou por definir, previamente, as equipas e estas foram-se mantendo ao longo das aulas.

É, ainda, de salientar que o conhecimento que possuía do material disponível na escola assumiu grande influência neste sentido. Antes de planear um exercício tive sempre em consideração o material existente e, antes do início da aula, preocupava-me em organizar ou preparar todo o material necessário à realização da mesma.

Foi, também, necessária a implementação de rotinas para que o tempo de transição entre exercícios fosse o mais breve possível. Siedentop e Tannehill (2000, p. 84) afirmam que *“Routines should be taught for all aspects of student behavior that tend to recur frequently and have the potencial of disrupting or delaying the pacing of the lesson.”*

Estas rotinas passaram por consciencializar os alunos para que se mantivessem atentos e em silêncio nos momentos de explicação dos exercícios, assim como se dirigissem o mais depressa possível para o local pretendido, enquanto eu efetuava uma contagem decrescente (que não sendo respeitada, dava direito a uma consequência).

Outro exemplo que poderei apontar, para otimizar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos, prende-se com o cuidado que tive em organizar o material necessário à realização do exercício seguinte, enquanto os alunos realizavam o precedente. Esta estratégia, era muitas vezes, da responsabilidade dos alunos que se encontravam com dispensa da aula. Assim como refere Rosado e Mesquita (2009, p. 189) “as rotinas permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino e treino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão”.

Os procedimentos mencionados dizem respeito ao repertório organizacional da aula que só foi possível graças ao comprometimento existente entre professor/alunos. Um ambiente de aprendizagem eficaz só é conseguido

quando o comportamento do professor e dos alunos convergem no aumento da prestação deste último. (Rink, 1985).

Ao longo do ano letivo fui reformulando algumas estratégias com vista a estimular o empenhamento motor nos meus alunos, que por sua vez, foram sendo moldadas de acordo com a modalidade em questão.

Por exemplo, no Voleibol as minhas preocupações foram, maioritariamente, direcionadas para: a conservação do material, proibindo os alunos de chutarem as bolas; regras de segurança que, quando a bola entrava no campo de jogo, os alunos gritavam “bola”, de forma a prevenir o risco de lesões; tarefas organizacionais de exercícios que consistiam em colocar as bolas debaixo do braço no momento da explicação dos exercícios.

Já na Ginástica, modalidade individual, as regras de segurança atingiram o meu maior enfoque, insistindo para que todos os alunos soubessem realizar as ajudas nos diversos elementos. Esta estratégia, permitiu aumentar o tempo de aprendizagem mesmo quando estes não estivessem a executar os elementos.

4.1.4.3. Comunicação – Instrução VS Demonstração

“A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem”
(Rosado & Mesquita, 2009, p. 70)

Na minha perspetiva, uma característica forte da disciplina de EF é a importância que a comunicação assume na interação entre os intervenientes. A necessidade de aperfeiçoar e potenciar o meu discurso com os alunos revelou-se, então, uma preocupação vital.

A comunicação assume-me como um elemento basilar no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de, diariamente, ser confrontado com problemas deste nível, no exercício da minha profissão, enquanto professor de Ténis, a exigência em dominar esta aptidão em ambiente escolar, tornou-se fundamental. O olhar atento de um grande grupo de jovens indivíduos, focados no meu

discurso e no que lhes queria transmitir, como que à cata de um deslize da minha parte, obrigou-me a refletir acerca do assunto.

Estabelecendo uma comparação entre os meus alunos, no âmbito da minha atividade profissional, e aqueles que era confrontado na escola, destaco algumas diferenças ao nível da comunicação.

Em primeiro lugar, nos treinos de Ténis, o máximo de alunos por aula são seis, o que tornava a comunicação/explicação muitíssimo mais fácil, mesmo nas ocasiões em que algum aluno estivesse menos atento.

A faixa etária é, também, relevante sendo que nessa área os praticantes são, na sua maioria, adultos ou jovens adultos, e estes provavelmente compreendem melhor o meu discurso e o objetivo do exercício pretendido;

Outra, e não menos importante, diz respeito ao contexto pois, de um modo geral, na escola de Ténis, todos os alunos que frequentam as aulas gostam da modalidade e querem aprender mais e evoluir na mesma. Na escola temos de trabalhar com alunos cujos interesses são completamente dissemelhantes. Há os que gostam de desporto e outros que não gostam, alunos que gostam mais de Futebol, outros de Ginástica, entre outros.

Por fim, é de salientar o meu conhecimento sobre a modalidade que estava a ensinar. Sou professor de Ténis há mais de seis anos e, domino relativamente bem todos os conteúdos a abordar, enquanto na escola sou confrontado com diversas modalidades que estou menos à vontade e, inclusive, algumas nunca as tinha lecionado.

Para além das diferenças mencionadas que vivenciei, enquanto EE, ainda tive de ultrapassar algumas barreiras, que existem ao nível da comunicação. Como refere Rosado e Mesquita (2009, p. 71), “entre essas barreiras contam-se, por exemplo, a percepção selectiva (vemos e escutamos selectivamente com base nas nossas necessidades, motivos, etc.), a sobrecarga de informação (os alunos têm uma capacidade limitada de processar informações), a linguagem (as palavras têm significados diferentes para diferentes pessoas) e o receio de comunicar (ansiedade dos alunos ou dos atletas, por exemplo)”.

Com efeito, tive de adaptar, cuidadosamente, o meu discurso à turma de forma a conseguir transmitir tudo o que pretendidas sendo objetivo e claro

permitindo uma melhor e mais rápida compreensão, por parte do meu auditório, de modo a proporcionar-lhes mais tempo de exercitação.

Tal como refere Siedentop (1991), a instrução assume-se como um conjunto de comportamentos de ensino que fazem parte de um repertório de conhecimentos do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos de ensino.

Consciente que a instrução está diretamente relacionada com o conhecimento da matéria a lecionar, numa primeira fase, procurei fazer um estudo exaustivo e cuidado dos objetivos e conteúdos para cada sessão, assim como a melhor forma de transmitir a informação aos alunos nas situações de aprendizagem delineadas. Refleti sobre o tom de voz a aplicar, a melhor postura a adotar, a colocação no espaço perante a turma e a forma como utilizava o meu vocabulário nas diferentes situações.

Porém, apesar do cuidado trabalho de casa que não descurei e observando a resposta dos alunos àquilo que lhes tinha solicitado executar, questionava-me: Será que os alunos perceberam o que eu pretendia para este exercício? Rosado et. al. (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 72) salientam existir algumas diferenças “entre aquilo que o professor ou treinador pretendem dizer e aquilo que efectivamente dizem (...) aquilo que o praticante ouve não é, necessariamente, aquilo que compreende, e aquilo que compreende não é, também, muitas vezes, retido ou, finalmente, executado. Existem, assim, perdas sucessivas de informação que podem chegar aos 60%”.

Tendo em conta estes fatores limitativos da instrução, centrei a minha atenção na procura de estratégias que tornassem estes momentos mais rentáveis.

Refletindo sobre as primeiras aulas, achei que desperdiçava demasiado tempo a explicar e que os alunos, várias vezes, me questionavam sobre o exercício. Depois, quando passavam para a prática, verificava que me tinha esquecido de lhes transmitir algumas informações sobre o exercício, como por exemplo, o objetivo do mesmo ou palavras-chave para a correta realização técnica do gesto a aplicar. Ou seja, não tinha o meu discurso devidamente sistematizado. Apurada esta lacuna, procurei fazer um estudo mais aprofundado

sobre a matéria em questão assim, antes de cada aula estruturava, de forma concisa, todos os exercícios que iria aplicar, assim como os objetivos a que se propunha cada um deles.

No que concerne às palavras-chave, estas são importantes para a aprendizagem dos alunos, na medida em que permitem definir o plano motor que se pretende que os alunos utilizem, de forma a obrigá-los a sequenciar a ação para aumentar a precisão da mesma (Rink, 1985).

Estas devem ser transmitidas da forma fácil e simples, no entanto, inicialmente, nos meus planos de aulas, eram demasiadas para cada exercício, o que levava a que me esquecesse de algumas e, mesmo que isso não acontecesse, era impossível os alunos terem atenção a todas elas. Deste modo, optei por reduzir o número de palavras-chave em cada exercício, centrando-me nos aspetos essenciais.

Outra estratégia passou por rentabilizar o tempo de instrução, reduzindo o tempo de explicação, alicerçando a demonstração enquanto explicava.

Werner e Rink (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 80) “defendem que os professores mais eficazes são claros na apresentação das tarefas, recorrem a demonstrações regulares e emitem palavras-chave apropriadas no que se refere ao número, à qualidade e à validade face à especificidade do conteúdo em questão”.

Como me considero um bom praticante, na maioria das modalidades, esta metodologia permitiu-me demonstrar o que pretendia, ao mesmo tempo que explicava o exercício conseguia, simultaneamente, focar os principais aspetos através de palavras-chave. Além do propósito anteriormente mencionado, pretendia com esta estratégia fomentar uma imagem credível de professor hábil, merecedor de respeito e admiração por parte dos seus alunos.

A demonstração por parte do professor contribui para a criação de uma imagem mais positiva do professor e da atividade desportiva em causa, embora seja de salientar que a demonstração, sempre que possível, deva ser feita pelos praticantes com o intuito de recriar um efeito de modelação comportamental que atua ao nível da gratificação do praticante ao mesmo tempo que fomenta um clima relacional positivo de imitação (Rosado & Mesquita, 2009).

Ao longo das aulas fui, progressivamente, adotando a estratégia de passar a responsabilidade da demonstração para os alunos, à medida que os ia conhecendo, nomeadamente, as suas potencialidades e personalidades. Esta opção era influenciada de acordo com a modalidade que estava a ser abordada, assim como da representação do aluno para a restante turma. Assim, permitia-me ficar disponível para instruir e corrigir possíveis erros de execução.

Outra estratégia que utilizei, inúmeras vezes, que considero ser eficaz no ensino, não só pela experiência vivenciada no papel de EE, mas também como professor de Ténis, diz respeito ao método de questionamento. De acordo com esta temática, Rosado e Mesquita (2009), afirmam que recorrer a questões para verificar se os alunos compreenderam a informação transmitida é uma importante influência na relação professor-aluno, assim como na compreensão das próprias execuções.

Esta metodologia foi adotada, maioritariamente, com o intuito de elucidar os alunos acerca das suas execuções (e.g. “Porque é que o teu passe saiu na direção errada?”) ou, até mesmo, para captar a atenção dos alunos quando estes se desviavam dos objetivos propostos, ou se encontravam fora da tarefa, no momento da explicação/demonstração (e.g. “António⁶ o que deves fazer para realizar corretamente o rolamento atrás?”). Outra valia do questionamento prende-se com a consciencialização dos alunos acerca dos conteúdos lecionados durante a aula, ou na aula anterior. Através do questionamento conseguia certificar-me se o que tínhamos feito, e os respetivos objetivos, tinham sido devidamente interiorizados.

Os momentos de instrução não ocorrem apenas no início do exercício, devem ser constantes durante o exercício e assumem o nome de *feedback* (FB). Corrêa et al. (2006, p. 243), afirmam que o FB “pode ser entendido como uma informação de retorno sobre um movimento realizado, transmitida pelo professor/instrutor/técnico ou percebida pelo próprio aprendiz, para auxiliar no processo de aquisição de habilidades motoras”. Januário (1996, p. 116) vai mais longe e define o FB como um “comportamento de ensino que consiste na reação

⁶ António - Nome fictício de um aluno

do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como fez”.

Estas definições aportam-me para a necessidade do aluno, após a realização de uma tarefa, receber informações acerca da sua ação, com o objetivo de melhorar a sua prestação. Neste sentido, Arnold (cit. por Rosado & Mesquita, 2009), elucida-nos para o conteúdo informativo do FB que pode ser classificado em duas grandes categorias: conhecimento da performance, que é dirigido à informação centrada na execução de movimentos; conhecimento do resultado que se refere ao resultado pretendido através da execução.

Dada a minha experiência no ensino do Desporto, aprendi que esta ferramenta assume extrema importância na aprendizagem dos alunos/atletas. No entanto teremos, sempre que ter em consideração o contexto em que estamos inseridos, assim como as características da turma e de cada aluno em particular. Neste sentido, Rink (1985) define o FB em diferentes tipos: FB geral – que é transmitido e dirigido para toda a turma; FB específico – direcionado a um aluno ou grupo específico de alunos; FB corretivo – que pretende corrigir o aluno, guiando-o para a correta execução/atuação; FB avaliativo – que emite uma apreciação ou juízo inerente à ação.

De acordo com a exigência da situação em que me encontrava procurei adequar o meu FB preocupando-me que esta informação se traduzisse em melhorias da aprendizagem do aluno.

Nas minhas aulas, como optava por dividir a turma em dois grandes grupos, em consequência da sua heterogeneidade, o FB foi, maioritariamente, dirigido de uma forma específica. Quando eu verificava que o erro se estava a alastrar à turma interrompia o exercício e a correção era efetuada para a sua globalidade. Neste contexto, o FB corretivo assumiu um lugar cativo durante todo o ano. Penso que, devido à minha polivalência nas diversas modalidades, foi-me fácil detetar o erro e, consequentemente, oferecer soluções aos alunos para o corrigir.

Devido às características da minha turma (pouco motivada para a prática), optei por utilizar, também, substancialmente, o FB motivacional, com reforço positivo, de forma a conseguir uma maior predisposição para a realização das tarefas por parte dos alunos.

Inicialmente, a principal dificuldade encontrada consistiu em fechar o ciclo de FB. Segundo Piéron e Delmelle (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 84), o ciclo do FB consiste em: “observação e identificação do erro na prestação; tomada de decisão (reagir ou não reagir e, se decidir reagir, prestar um encorajamento ou uma informação); *feedback* pedagógico informativo; observação das mudanças de comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de novo *feedback* pedagógico”.

Esta dificuldade prendeu-se com os dois últimos pontos da definição supracitada. Em virtude de querer corrigir e ajudar, o maior número de alunos possível, após a minha intervenção não verificava se o aluno em questão ajustava o seu comportamento. Contudo, ao longo das aulas, a PC e o NE foram-me alertando para a situação, o que me permitiu superar esta dificuldade. Penso que esta situação ocorreu devido à minha falta de experiência em trabalhar com tantos alunos em simultâneo.

4.1.4.4. Modelos de Ensino

Com o objetivo de criar laços fortes com a prática desportiva, o professor deve, nas suas aulas, procurar, constantemente, uma correta adequação na abordagem aos diferentes conteúdos das variadas disciplinas. As características e conhecimento que possui da turma e da modalidade, permitem-lhe poder optar por diferentes modelos de ensino que potenciam a aprendizagem dos alunos, mesmo tendo a noção que “não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem” (Rink, cit. por Mesquita & Graça, 2009, p. 46).

Em conformidade com o anteriormente citado, a abordagem às várias modalidades lecionadas, neste ano letivo, contou com diretrizes de certos

modelos de ensino. Destaco, como modelos basilares e orientadores deste ano de estágio: o Modelo de Instrução Direta (MID); o Modelo de Educação Desportiva (MED); o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI); e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ).

Começando por caracterizar cada um deles, Mesquita e Graça (2009) constataam que o MID assumiu-se como modelo prevalecente ao longo dos anos, em que centra o professor em todo o processo de ensino e aprendizagem, isto é, cabe ao professor a tomada de, praticamente, todas as decisões. A sua usual denominação teve o carimbo de Rosenshine, em 1979, salientando, ainda, que o professor é o principal agente de ensino que define o grau de envolvimento dos alunos nas tarefas alinhavadas, definindo as regras e rotinas da aula.

O MED, concebido por Siedentop (1991), visa formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Esta formação é sustentada no recurso às valências pedagógicas inerentes às variadas situações de aprendizagem e à exaltação dos valores do Desporto, de forma a envolver todos os alunos, independentemente do seu nível, exacerbando uma experiência desportiva autêntica.

Relativamente ao MCJI, este enfatiza a importância de confrontar os problemas reais de jogo, tendo como referência as possibilidades reais dos alunos, isto é, a forma de jogo a adotar é modificada (simplificada) de acordo com o nível dos alunos e o ensino é direcionado para os problemas que estes encontram durante o jogo (Graça et al., 2013).

Por último, o MAPJ “acentua a necessidade do praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um progresso de procura de soluções (dimensão cognitiva), oferece a todos oportunidades de prática e de participação equitativa (dimensão social), assegura a construção de valores eticamente fundados pela promoção do fair-play e da literacia desportiva (dimensão pessoal) e legitima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas pela prática do jogo modelado, em referência ao jogo formal (dimensão motora)” (Mesquita et al., 2013, p. 78).

Estes foram os principais modelos de ensino adotados, nas minhas aulas, não tendo sido possível aplicar todas as diretrizes apontadas pelos mesmos, devido ao contexto escolar em que me encontrava.

4.1.4.5. Voleibol, a Modalidade Forte: MID VS MAPJ

O Voleibol, como foi a primeira modalidade a ser abordada, e o controlo da turma assumiu-se como objetivo primordial para uma boa gestão da aula, o modelo predominantemente utilizado nesta UD foi o MID embora, em grande parte das situações, tivesse recorrido ao MAPJ.

Como referi, anteriormente, o conhecimento que obtive da turma permitiu-me conhecer a globalidade dos alunos mas, para um ensino mais direcionado foi necessária efetuar a avaliação diagnóstica (AD), de modo a verificar o nível em que estes se encontravam.

Nesta análise feita aos alunos, sob a forma de jogo 2x2 verificaram-se diversos problemas técnicos e táticos que, segundo o PNEF, já deveriam estar dominados. Debilidades táticas como a mobilidade ocasional para intercetar a bola, indefinição das zonas de responsabilidade e a não orientação do corpo para o distribuidor, foram bastante notórias nesta primeira avaliação. Deste modo as ações observadas permitiram uma nivelação da turma no jogo anárquico tendo como objetivo desenvolver a 2ª etapa de aprendizagem.

O grande propósito do ensino desta modalidade prendeu-se em incutir a ideia aos alunos de “posicionar-se para receber e deslocar-se para enviar a bola para o campo adversário” (Mesquita et al., 2013, p. 94).

Embora tivesse em mente conseguir chegar a esta noção do jogo com os alunos, na maioria dos casos, as suas debilidades técnicas não permitiam um nível de jogo fluido. Neste ponto de vista, embora tenha a noção que o jogo 1x1 descaracteriza veemente o Voleibol, optei por o introduzir, nas primeiras aulas, com o único propósito de desenvolver os conteúdos técnicos do passe e deslocamentos antero-posteriores e laterais. Estas situações, de aula para aula, iam aumentando de complexidade quando efetuava alterações ao tamanho e disposição do campo de jogo, número de toques e ações de coordenação e

orientação espacial dentro do próprio exercício. Por exemplo, entre o auto-passe e o passe, o aluno deveria tocar com as duas mãos no solo de forma a efetuar um auto-passe alto e direcionado.

A certa altura da UD verifiquei que um grupo de alunos, sensivelmente seis, encontravam-se mais predisposto para a prática, pois aceleraram o seu desenvolvimento em relação aos restantes alunos da turma. Em contrapartida havia duas alunas que apresentavam muitas dificuldades a nível motor, e demonstravam-se pouco disponíveis para a prática. Deparei-me, então, com a existência de três níveis distintos dentro da turma.

Foram, então, necessárias constantes reformulações ao planeamento alinhavado para esta UD. Com vista a colmatar a dificuldade acima referida, optei por, em algumas sessões, dividir o plano de aula em dois níveis, pois não fazia sentido dividir em três por causa de apenas duas alunas.

“Como tem sido notória a diversidade de níveis encontrados nesta turma e, de forma a podermos trabalhar de uma forma homogenia, optamos por dividir a turma em dois níveis distintos. Deste modo, o planeamento da aula foi pensado de forma a poder trabalhar aspetos mais pertinentes para cada nível, como foi verificado nos exercícios 3 e 5 em que os objetivos para cada nível eram idênticos, mas a complexidade era bem distinta.”

(Reflexão das Aulas 11 e 12, Sessão 7 e 8 de Voleibol)

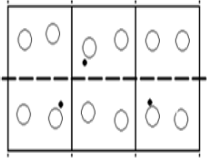
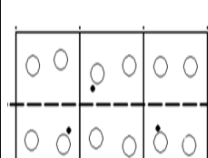
<p>09h05' 15'</p>	<p>H.M.: (Tática):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zonas de Responsabilidade; 2. Comunicação; 3. Noção de recebedor/não recebedor; <p>C.P.:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Cooperação; 	<p>O aluno deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contactar a bola na sua zona de responsabilidade; 2. Comunicar com o colega antes de receber/defender a bola (dizer "minha"); 3. Deslocar-se para perto da rede quando este não recebe; 4. Cooperar com o(s) colega(s) de acordo com as regras do exercício. 	<p>5. 2x2 – Cooperação (Passe: Ex:9)</p> <p>Nível 1:</p> <p>Dois de cada lado da rede (grupos de 4 elementos). De um lado um dos jogadores realiza serviço por baixo, enquanto do outro lado o recebedor passa a bola para o colega e este agarra a bola em posição fundamental para posteriormente realizar um serviço. Os jogadores vão alternado o serviço.</p> <p>Objetivos: 1)</p> <p>(O professor coloca-se na periferia do campo)</p> 	<p>5. 2x2 – Cooperação (Passe: Ex:10)</p> <p>Nível 2:</p> <p>Dois de cada lado da rede (grupos de 4 elementos), realizam situação de jogo 2x2 de cooperação, utilizando o regulamento dos jogos reduzidos em Voleibol.</p> <p>V1: Sempre que a bola vem na direção da sua zona de responsabilidade, o aluno tem de dizer "minha"; V2: Sempre que o aluno ouvir o colega a dizer "minha", desloca-se para perto da rede para realizar o 2º toque (obrigatório tocar na rede com a mão).</p> <p>Objetivos: 1, 2 e 3.</p> <p>(O professor coloca-se na periferia do campo)</p> 	<p>- Joga a bola quando estiver do teu lado</p> <p>- Diz "minha";</p> <p>- Vai para a rede;</p>
-----------------------	---	--	---	---	---

Figura 3 - Excerto Plano de Aula 11 e 12

As duas alunas que auferiam maiores dificuldades na aprendizagem do Voleibol tiveram, em alguns momentos específicos, que trabalhar isoladamente de forma a poderem desenvolver as ações técnicas básicas (passe e deslocamentos) através de exercícios mais simples. Esta metodologia não pôde, contudo, ser adotada sistematicamente para evitar o risco das mesmas serem alvo de exclusão social por parte dos seus colegas.

Apesar de me julgar um bom executante da modalidade de Voleibol, como forma de consciencializar e elucidar os alunos acerca daquilo que pretendia para os exercícios, utilizei a projeção de vídeos de profissionais da modalidade nas diversas execuções técnicas. Ações táticas foram, igualmente, observadas e explicadas em forma de vídeo, para um melhor entendimento do jogo 2x2, que apresenta ser bastante rico em termos de encadeamento de ações defesa/ataque. Tal como afirma Mesquita et al. (2013, p. 96) “A versão 2x2, permite assim uma elevada oportunidade de contactos com a bola, estimula a organização coletiva do jogo e o incremento da comunicação entre os jogadores”.

Mais ou menos a meio da UD, o ensino foi direcionado para a resolução dos problemas que os alunos encontravam durante o jogo, por essa razão, os exercícios assumiam a mesma forma.

Considerando que o desenvolvimento e manutenção da condição física, é essencial para uma melhor performance dos alunos na aula, este aspeto foi trabalhado em todas as sessões. Utilizava, diversas vezes, o aquecimento para desenvolver a velocidade de reação e de deslocamento através de jogos lúdicos ou exercícios com *transfer* para a modalidade, realizando em todas as sessões, um circuito de treino funcional direcionado para o Voleibol. Primava por exercícios considerados benéficos para a melhor prestação do aluno, nesta modalidade, como por exemplo, o lançamento da bola medicinal contra a parede (ajuda a desenvolver o passe), deslocamentos laterais e antero-posteriores tocando nos sinalizadores (desenvolve os deslocamentos), entre outros.

Quero, ainda, destacar que no final desta UD foram dedicadas duas aulas para a realização de um torneio intra-turma 2x2 (equipas de 3 elementos) em que o elemento que se encontrava de fora realizava a tarefa de árbitro ou de

estatístico. Esta iniciativa revelou-se um sucesso e a turma aderiu inteiramente a este pequeno torneio. Salvaguardo, também, a importância conquistada na desenvoltura da cultura desportiva dos alunos, quando estes realizaram as funções de árbitro e estatístico.

4.1.4.6. Ginástica: Fichas de Progressão

Na modalidade de Ginástica foi-nos sugerido pela PC a experiência de uma metodologia de ensino que consistia na aplicação de fichas de progressão (ver anexo 2). Dada a sua prática na aplicação desta metodologia com EE's de anos transatos, explicou-nos a sua implementação e as respetivas vantagens. A principal vantagem na aplicação destas fichas, prende-se com a possibilidade de, na mesma turma, ser possível a integração de alunos com níveis muito diferentes, sem comprometer a sua aprendizagem. Isto é, cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e deve trabalhar de acordo com as suas necessidades.

Como é evidente este tipo de trabalho individualizado requer mais autonomia, por parte dos educandos, sendo necessária uma enorme flexibilidade, da minha parte, para que todos os alunos trabalhassem de forma autónoma. Salienta-se ainda a necessidade de adquirir e desenvolver uma competência psicossocial de grande relevo para que tudo isto fosse possível: a superação. O aluno deve ser capaz de detetar as suas dificuldades e trabalhá-las de forma a conseguir colmatá-las (e.g. Se a Carla⁷ tivesse dificuldades em realizar a roda, eu ia oferecendo-lhe dicas de exercícios que fossem benéficos para a concretização desse elemento. Ela treinava esse elemento até superar as suas dificuldades de execução).

Se por um lado a Ginástica, que por si só é uma modalidade pouco apreciada na escola, tendo sido necessário alertar, constantemente, os alunos para trabalharem, também me libertou de algumas tarefas como ajudas, correções e momentos formais de avaliação. Significa que nas primeiras aulas foram transmitidos os elementos a serem trabalhados, assim como as ajudas de

⁷ Carla – Nome fictício de uma aluna

cada um, e os principais erros inerentes. Assim, não foi necessária a sua repetição constante ao longo das aulas seguintes, salvo uma ou outra vez que verifiquei que o erro se alastrava a toda a turma.

A forma de avaliação característica destas fichas consistiu em elucidar os alunos para a correta execução do elemento e, quando estes se sentissem preparados para o executar, avisavam o professor para recolher a assinatura correspondente a esse mesmo elemento. As atribuições das classificações das suas prestações dependeram do número de assinaturas que possuíam, embora existissem outros conteúdos, alvo de avaliação contínua, como: o empenho, a autonomia, a responsabilidade e a cooperação.

Deste modo, a aula de avaliação sumativa (AS) foi excluída da UD uma vez que a avaliação se realizava ao longo das aulas.

Estruturalmente a aula foi organizada, sempre, do mesmo modo. Nas duas primeiras aulas, dividi o material gímico pelo espaço, de uma forma cuidada, sem comprometer a segurança dos alunos, e nas seguintes aulas eram estes os responsáveis pela sua colocação e arrumação.

A organização dos alunos também se revelou simples tendo definido a regra de trabalharem, sempre, em grupos de dois elementos: enquanto um executava o outro realizava a respetiva ajuda e corrigia o colega se fosse o caso.

No primeiro período, como tinha alguns créditos livres para ensinar outras modalidades, decidi antecipar-me e lecionar uma aula de Ginástica acrobática, com vista a avaliar os alunos na modalidade e ver o impacto que esta iria exercer sobre eles. Revelou-se uma verdadeira surpresa, para mim, pois todos se mostraram empenhados e gostaram do trabalho em equipa que privilegia esta modalidade.

Desde a primeira aula verifiquei que alguns alunos estavam pouco motivados para a prática da Ginástica de solo, talvez por falta de capacidades para esta modalidade ou por não gostarem de executar os elementos. Os saltos realizados no minitrampolim foram, no entanto, os elementos mais apreciados pelos alunos. Consciente da situação e depois de ter averiguado que estes gostaram da Ginástica acrobática, passei a dedicar, em todas as aulas, os últimos trinta minutos a esta modalidade.

Nas sessões iniciais foquei-me na realização de exercícios de equilíbrio e contra-equilíbrio, principais pegadas a utilizar, figuras de pares e de trios. Estas aulas tiveram como objetivo familiarizar os alunos para a modalidade, tendo em vista a elaboração de um esquema final de turma.

Devo salientar que para a realização deste esquema pude contar com a excelente colaboração de um colega do NE, cuja área profissional é a Ginástica acrobática. Com a sua prática e contributo consegui ultrapassar alguns impedimentos que iam aparecendo aquando da elaboração do referido esquema de grupo.

Esta experiência revelou-se importante para a minha aprendizagem. Penso que em turmas disciplinadas e autónomas, esta metodologia de trabalho, poderia ter sido muito benéfica embora na minha turma, dadas as suas características, não consegui alcançar os resultados esperados.

4.1.4.7. Atletismo: MED

Em conformidade com o PA, o Atletismo deveria ter sido lecionado nos dois primeiros períodos. No entanto, como no primeiro período os alunos vinham de um longo período de interrupção letiva, o que na maioria dos casos, seria, também, uma interrupção na sua atividade física, ficou definido que seriam ensinados os conteúdos de corrida de longa duração e corrida de velocidade, com vista a trabalhar a condição física dos alunos. No segundo período o ensino incidiu noutras modalidades, pertencentes ao Atletismo, como a corrida de barreiras, salto em comprimento e lançamento do peso.

Inicialmente foi importante consciencializar os alunos para a importância da corrida, que é matéria transversal, em quase todas as modalidades, assim como a necessidade de dominar a sua técnica. Com o propósito de a desenvolver com êxito, recorri a progressões pedagógicas em que utilizei *skippings*, partidas de pé e exercícios que estimulassem a velocidade de reação e de deslocamento. Concomitantemente a resistência foi trabalhada em duas aulas, específicas, mas como estas se revelaram extremamente fatigantes para

os alunos, foi sendo introduzida no início de algumas aulas sob a forma de aquecimento.

No segundo período, com o fim da leção da Ginástica, era chegado o momento de refletir sobre a melhor forma de aplicar o Atletismo. As aulas de Ginástica revelaram-se muito importantes para uma melhor compreensão da turma, confirmando que na Ginástica acrobática os alunos demonstraram mais empenho, devido à necessidade de interação e entreajuda, fundamentais para o seu sucesso. Foi então que ponderei na aplicação do MED para melhor rentabilizar esta modalidade.

No primeiro ano de mestrado a aprendizagem desta disciplina foi abordada através deste modelo. Como conservava excelentes recordações dessas aulas, decidi passar para a aplicação do MED no Atletismo. Com o cuidado de não desperdiçar tempo útil de aula, decidi lecionar-lhes uma aula teórica, num espaço do horário em que os alunos não tinham aulas, com o objetivo de lhes explicar em que consistia o MED, como iriam decorrer as aulas práticas, os grupos a que pertenciam e tudo o mais que este modelo requer.

Apesar de saber que a verdadeira experiência deste modelo de ensino favorece as relações sociais da turma, as características intrínsecas da mesma não me permitiram lecionar o Atletismo através do MED na sua essência. Assim, decidi não elaborar materiais para a sua leção uma vez que a escola possuía excelentes condições para o efeito. Por sua vez pedi aos alunos que identificassem a sua equipa com nome, grito, lema e cor. Não obstante a minha preocupação, alguns alunos não aderiram a estas exigências, talvez por não contarem com esta experiência, anteriormente, na sua vida académica.

No que concerne à organização das sessões, decidi criar dois grupos de cinco elementos e dois de quatro, com o intuito de conseguir um maior controlo sobre a turma. Apesar de bem pensada, esta estratégia teve de ser algumas vezes reformulada no decorrer das aulas. Quando faltavam dois alunos do mesmo grupo os restantes dividiam-se pelos outros mas, com esta estratégia, perdeu-se um ingrediente fundamental deste modelo de ensino: a filiação.

Contudo cada equipa possuía um treinador e um capitão, que embora pudesse ser a mesma pessoa, tinha responsabilidades diferentes. O treinador

deveria ser o melhor executor e aquele que tivesse capacidade de interagir com os outros elementos de forma a poder corrigi-los para melhorarem a sua ação. O capitão tinha uma função de maior liderança, representava a equipa e orientava todo o trabalho a ser desenvolvido durante a aula. Este elemento tinha, ainda, outra função, em concordância com o treinador, escolhia os exercícios (apresentados sob a forma de *skillcards* – ver anexo 3) que a sua equipa iria executar, tendo por objetivo preocupar-se com a aprendizagem de todos os elementos.

As aulas foram pensadas de forma a todos os alunos poderem executar alguma tarefa. Como havia quatro grupos de trabalho optei por criar quatro estações para as três modalidades a lecionar. Assim uma das modalidades teria de ter duas estações, o que veio a acontecer com o lançamento do peso, por motivos organizacionais. Cada equipa estava disposta na sua estação e ao sinal do professor todas rodavam uma estação para a direita. No final da aula todas as equipas tinham passado pelas diferentes estações.

Uma das características deste modelo é a forma como é estruturada a UD. Esta deve conter uma fase de pré-época, outra de época e uma fase final destinada a um evento culminante (competição formal). Posto isto, e como seriam escassas as sessões desta modalidade, ficou definido, juntamente com a PC, e o NE, que seria contemplada apenas uma aula de pré-época, a qual eu lecionei. Nas restantes, de época, o meu papel passava por ser o moderador da aula intercedendo, apenas, quando necessário para correções técnicas. No que concerne ao evento culminante, este foi realizado numa data fora do horário letivo da minha turma, juntamente com as turmas dos meus colegas do NE.

No que respeita à aprendizagem dos alunos é importante salientar a enorme evolução verificada na sua globalidade. O lançamento do peso foi a disciplina em que a evolução foi mais notória, talvez por existirem sempre duas estações dedicadas a esta disciplina e, também, por ser novidade para a maioria dos alunos. O triplo-salto foi, igualmente, uma surpresa para mim, pela mesma razão, a inexperiência na disciplina. Também se revelou decisiva por eu ter conseguido criar progressões pedagógicas, de exercícios simples até aos mais complexos, com o intuito de chegar ao salto completo. Na corrida de barreiras,

pelo contrário, foi a disciplina em que os alunos, na sua generalidade, se apresentaram mais desmotivados e com maiores dificuldades, por não conseguirem executar a corrida corretamente.

As disciplinas acima referidas, em todas as aulas da época, foram sujeitas a avaliações através de contagem de tempos e distâncias. Os alunos é que ficaram encarregados dessas mesmas avaliações.

Da minha parte, e como este modelo me dispensava de algumas tarefas, estava, constantemente, a tirar apontamentos sobre a prestação e comportamentos dos alunos. Estas anotações revelaram ser dados importantes para as classificações dos alunos em que a vertente social foi muito mais valorizada do que nas modalidades, até então, lecionadas. É de referir que embora nesta modalidade não tivesse realizado um teste teórico, em todas as aulas os alunos eram confrontados com questões, da minha parte ou de algum aluno que estivesse com dispensa da aula, que constituíram mais um instrumento avaliativo.

No compito geral, a metodologia utilizada, nesta modalidade foi uma mais-valia para a aprendizagem da generalidade dos alunos, reconhecendo, no entanto, que com alunos mais motivados e predispostos para a prática, poderia ter conseguido mais sucesso.

4.1.4.8. Futebol: “Um Desnívelamento Nivelado”

A primeira aula de Futebol foi dedicada à AD dos alunos, com o intuito de ficar a conhecer o nível em que a turma se encontrava. Verifiquei o que já esperava, a turma encontrava-se dividida em dois níveis distintos: as raparigas e dois rapazes num nível baixo, e os restantes rapazes num nível elevado (porque a maioria deles eram praticantes desta modalidade). Deste modo, o ensino do Futebol baseou-se em algumas diretrizes do MCJI.

Dada a necessidade de planear as aulas para dois níveis (nível elementar e intermédio) foi realizada uma UD que contava com a separação dos mesmos. Isto é, em todas as aulas os dois níveis possuíam conteúdos diferentes a trabalhar.

Esta UD incidu, maioritariamente, nos aspetos ofensivos do jogo, sem descurar os defensivos, que também estão explícitos quando abordados os ofensivos. Esta ideia vai de encontro ao que Garganta e Pinto (1994) pensam, quando dizem que, para cada princípio ofensivo, existem outros tantos para a defesa, que visam dar resposta a objetivos antagónicos e que, de certa forma, ocorrem de acordo com uma lógica de luta de opostos. Esta decisão prendeu-se, principalmente, com o fator motivacional, ir de encontro ao objetivo do jogo (marcar golos). Esta foi uma preocupação constante nas aulas, que permitiu que os alunos as realizassem mais motivados.

Numa primeira fase foram revistos aspetos técnicos, básicos, como a condução de bola, passe, receção, remate, finta e desarme que foram transversais aos dois níveis.

Na fase seguinte os conteúdos técnicos foram sendo exercitados sob formas jogadas em que o foco do exercício dizia respeito aos aspetos táticos. No nível elementar começamos por desenvolver a penetração e contenção enquanto no intermédio nos focalizamos na cobertura ofensiva e defensiva.

Posteriormente fui adaptando os exercícios às respostas que os alunos me iam transmitindo estando a UD em constantes remodelações. A minha opção, por este tipo de planeamento mais flexível, teve a ver com capacidade que possuo na lecionação desta modalidade em que facilmente verificava o que os alunos necessitavam exercitar, ou o que deveria introduzir na aula seguinte.

Devo destacar que, no nível intermédio, cheguei a abordar, de uma forma superficial o conteúdo tático ofensivo - espaço, tal como o defensivo - equilíbrio. Por sua vez no nível elementar o principal foco foi um domínio mais vigoroso dos conteúdos táticos ofensivos - penetração e cobertura ofensiva e dos defensivos - contenção e cobertura defensiva.

No final de cada aula, como forma de estimular o que foi desenvolvido na mesma, os alunos, no nível intermédio, realizavam jogo 4x4, enquanto os de nível elementar realizavam jogo 3x3.

No que concerne ao trabalho de condição física, apenas foram trabalhadas as capacidades condicionais, nomeadamente a velocidade e a resistência no início das aulas. Porém as outras capacidades, com destaque

para as condicionais, estivessem patentes ao longo das aulas, como a orientação espacial, o ritmo, a coordenação oculo-pedal, entre outras.

Tendo em conta que o Futebol é uma modalidade, fortemente desenvolvida em Portugal, a maioria dos professores dá grande relevância a esta modalidade, daí que a maioria dos alunos já apresentassem bastantes conhecimentos no que concerne à cultura desportiva. Apesar disso, esta foi sendo desenvolvida ao longo das aulas, sempre que os alunos colocavam dúvidas, e quando assumiam as funções de árbitro.

Os conceitos psicossociais, assiduidade, pontualidade, responsabilidade e motivação estiveram patentes em todas as sessões, enquanto conceitos como cooperação, competição e autonomia se expressavam, apenas, em algumas situações de aprendizagem.

De uma forma global posso destacar o empenho e dedicação, demonstrados pelo grupo constituído pelos rapazes. Por sua vez o grupo no nível elementar apresentou-se mais desmotivado pois estes alunos não demonstravam interesse nesta modalidade.

4.1.4.9. Uma Nova Experiência – 7ºE

Durante este ano letivo, o NE ficou, também, responsável pela lecionação das aulas da turma do 7º ano, em virtude da redução horária aplicada às turmas do 9º ano, em que a disciplina passou a ter menos uma aula semanal de 50'. Deste modo, a PC apresentou-nos o PA, delineado para o 7º ano, concedendo-nos total flexibilidade e manipulação da abordagem das disciplinas de acordo com a nossa disponibilidade.

Inicialmente a PC optou por lecionar estas aulas mas, com o desenrolar do ano, foi-nos dando a liberdade dessa lecionação passar para nós, NE.

Desde o início optamos por lecionar, todos, a totalidade das modalidades porém, quando se tratava de uma modalidade ou conteúdo em que algum de nós não se sentia muito à vontade lecionar havia, por parte de todos os elementos do NE, uma entreaajuda e cooperação para superar as dificuldades surgidas.

Apesar do planeamento, para a referida turma, não ter sido tão vigoroso como aquele que tínhamos preparado para as nossas turmas residentes, procuramos uma sequência lógica dos conteúdos a abordar, de forma a proporcionar a melhor aprendizagem aos alunos.

A primeira modalidade abordada foi o Basquetebol, sendo esta a modalidade forte para este ano de ensino e, por isso, foram dedicadas mais aulas à aprendizagem da mesma. O principal foco nesta modalidade prendeu-se com a aprendizagem dos conteúdos táticos básicos, utilizando a técnica como uma ferramenta para melhorar a performance em jogo. Deste modo, nas aulas, a metodologia de aprendizagem passava, maioritariamente, por situações jogadas em campo reduzido e à medida que os alunos necessitavam de melhorar o seu jogo a técnica ganhava maior importância.

Foram, ainda, lecionadas modalidades como a Ginástica Desportiva, onde abordamos a Ginástica de solo, de pares e acrobática, o Futebol, o Voleibol e, ainda, algumas modalidades alternativas como o Râguebi e o *Speedminton*.

Naturalmente, e embora todos os elementos do NE tenham tido uma participação ativa na leção das aulas, conforme a modalidade que estava a ser lecionada, o nosso papel nas aulas era, por isso mesmo, distinto. Por exemplo, no Futebol, a maioria das aulas eram lecionadas por mim, embora em alguns exercícios tenha solicitado a ajuda dos meus colegas do NE, para efeitos de organização, gestão e até de avaliação.

Esta experiência no 7º ano revelou-se-me deveras importante por variados motivos: verifiquei que, de acordo com o nível lecionado, a nossa atuação deve ser adequada às exigências dos alunos; nesta turma, como tive mais alunos a meu cargo, fui obrigado a uma organização mais detalhada dos exercícios, principalmente nos dias em que nos era reservado um terço do pavilhão; apesar da turma do 7º ano apresentar características distintas, próprias da faixa etária, a que pertenciam, estes alunos realizavam as aulas com mais entusiasmo e dedicação.

4.1.4.10. 5º Ano: Os Pequenos Gigantes

No início do ano letivo, ainda, antes de conhecermos a escola onde iríamos realizar o EP, tivemos uma reunião na FADEUP, com a professora responsável pela unidade curricular correspondente ao mesmo, onde esta nos divulgou algumas informações importantes. Segundo as normas orientadoras do EP, os estudantes na situação de EP, na disciplina de EF, nos ensinos básico e secundário, teriam de passar pela experiência de lecionar a disciplina em turmas do 2º ciclo (Matos, 2014)⁸.

Deste modo, no início do segundo período escolar, ponderei sobre o horário da turma residente, o horário da turma partilhada e o horário ocupado na escola (observações e reuniões), com o intuito de escolher uma das turmas do 2º ciclo, existentes na escola, para a leção de uma UD.

Após várias conversas com a professora da turma, que tinha escolhido, chegamos à conclusão que o Atletismo seria a modalidade a lecionar. Esta foi alvo de aprendizagem, ao longo de quatro semanas consecutivas, perfazendo um total de 15 blocos de aulas.

Tendo em consideração o PNEF, a experiência da PC e da professora da turma, decidimos que as disciplinas do Atletismo a ser lecionadas seriam a corrida de velocidade, corrida de barreiras, corrida de estafetas e salto em comprimento, para além da necessidade de abordar os aspetos inerentes à técnica de corrida.

As primeiras aulas incidiram na técnica de corrida e corrida de velocidade, cuja principal preocupação foi que os alunos se consciencializassem da correta execução da corrida, assim como, da posição de partida de pé, aliando exercícios que estimulassem a velocidade de reação. A corrida de estafetas foi, também, uma modalidade lecionada nas primeiras aulas em que o principal cuidado foi a coordenação da corrida com o colega, sem grandes perdas de velocidade, assim como a introdução da técnica de transmissão ascendente do

⁸ Matos, Z. (2014). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2014-2015*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

testemunho. Devido à sua complexidade, a corrida de barreiras e o salto em comprimento, foram os últimos conteúdos a ser ensinados, sendo estas as modalidades onde despendi mais tempo.

Nestas aulas foram evidentes as diferenças sentidas, aquando da sua lecionação, em comparação com a minha turma. Destaco, a título de exemplo, o número de alunos nestas aulas, vinte e sete, enquanto os da minha turma eram, apenas, dezoito. Esta disparidade veio exigir uma maior preparação, da minha parte, no que respeita à organização da aula e dos alunos, assim como da minha competência para controlar a turma. Por sua vez, o facto da média de idades desta turma ser inferior, o professor assume outro estatuto, sendo encarado como um exemplo a seguir e, nesse sentido, as tarefas eram realizadas prontamente e com mais motivação.

Por outro lado esta experiência revelou-se bastante enriquecedora, na medida em que pude constatar que, dependendo do nível de ensino em questão, das características da turma, do número de alunos, entre outras coisas, o professor tem de ter competência para se ajustar e acomodar a todas as exigências.

4.1.4.11. Observação de Aulas

“*Olhar e ver é mais que captar uma fonte de luz. Olhamos as coisas (objetos, pessoas, situações) com significados individuais diferenciados e vemos as coisas da vida com as nossas próprias subjetividades, dirigimos o olhar com um sentido particular e, a partir de uma rede conceptual específica, vemos (percebemos) a vida*”.

(Sarmento, 2004, p. 161)

Tendo conhecimento da norma aplicada na escola, sobre a redução horária na disciplina de EF, para o 9º ano, além da incumbência de lecionar ao 7º ano, a PC determinou que seria importante todo o NE estar presente nas aulas dos colegas. Esta decisão foi determinante para todos os elementos, uma vez

que, observando o trabalho uns dos outros, nos ajudou a ultrapassar lacunas e erros, de modo a evitar que se repetissem.

Assim, estive presente em todas as aulas dos colegas do NE, inteirando-me das suas dificuldades, o modo como organizavam a aula, a forma como se dirigiam à turma, o controlo que tinham sobre ela, bem como a escolha das situações de aprendizagem. Na maioria das vezes essa observação realizava-se informalmente, quando registávamos em papel alguns pontos merecedores de atenção para, posteriormente, refletirmos em conjunto com a PC. Houve alturas, em que essa observação assumiu um carácter formal e rigoroso, utilizando um sistema de observação do comportamento de professores, composto por oito categorias de observação, proposto por Sarmento (2004): Instrução, FB, Organização, Afetividade positiva, Afetividade negativa, Intervenções verbais dos alunos, Observação e Outros comportamentos. Estas observações, de acordo com o protocolo, foram registadas durante cinco períodos de três minutos distintos ao longo da aula.

Estas observações não foram efetuadas, apenas, nas aulas dos colegas do NE, estenderam-se, também, a outros professores de EF, da escola, com o propósito de percebermos como eles orientavam as suas aulas.

4.1.4.12. Avaliação

“Para evitar que o confronto (inevitável) com todo o tipo de situações incomodativas seja frequente, para que a experiência frustrante seja uma exceção, é necessário estabelecer uma metodologia pessoal, consistente, de análise e avaliação sistemáticas das aulas”.

(Bento, 2003, p. 176)

A avaliação assume-se como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e como ferramenta fundamental para que o professor adapte a sua atuação à realidade escolar. Significa que além do seu carácter classificativo, que permite aos alunos verificar a sua prestação, permite, igualmente, ao professor uma reflexão sobre a sua prática e sobre a extensão dos conteúdos.

Por exemplo, aquando da lecionação de determinada modalidade, o professor avalia os alunos, de modo informal e, posteriormente se verificar que a maioria dos alunos não conseguiu atingir os objetivos propostos, a UD será, certamente, sujeita a novas reformulações.

Neste ponto de vista, a avaliação não deve ser meramente vista como a atribuição de um valor. Graça e Valadares (1998) destacam a importância do processo avaliativo como uma orientação tanto para o professor como para o aluno. Assim, um e outro devem identificar as suas dificuldades e encontrar meios que possibilitem melhorar a aprendizagem.

Embora o resultado último da avaliação seja uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem, esta padece de uma conotação negativa, muitas vezes encarada como uma tarefa ingrata, tanto para o professor como para os alunos. Quando realizada de modo formal e explícita, para o aluno poderá subsistir o constrangimento de ser avaliado, o que poderá vir a alterar, involuntariamente, os seus comportamentos. Para o professor, a necessidade de transformar as informações observadas em classificações, acaba por desvirtuar o real significado das mesmas.

De acordo com o que acabei de mencionar, a tarefa de avaliar carrega, sempre, uma essência subjetiva, isto é, assume-se como o resultado da observação do professor e, como tal, dependente da sua experiência profissional, do conhecimento que este possui da modalidade em questão, das características da turma, da circunstância em que está inserido, entre outros fatores.

Considerando todos os fatores externos, a que a avaliação está sujeita, cabe ao professor a decisão, e é através dela que este orienta todo o seu processo de ensino. Assim, foram três as modalidades avaliativas que utilizei ao longo do ano letivo: diagnóstica, formativa e sumativa.

4.1.4.12.1. Avaliação Diagnóstica

A AD tem como objetivo observar os níveis de desempenho dos alunos antes de se iniciar um novo ciclo de aprendizagens.

Esta modalidade de avaliação, regra geral, realiza-se no início das UD's embora não exija uma definição temporal, podendo também ser realizada no início do ano ou sempre que o professor achar pertinente a sua concretização. Naturalmente, nas modalidades cujo ensino prévio não tivesse sido realizado e quando se verificasse que o número de aulas fosse reduzido, esta avaliação não era aplicada, com o objetivo de aumentar o tempo efetivo de prática.

Nestas primeiras avaliações, antes de se iniciar o ensino da modalidade, procurei ter um conhecimento específico sobre o nível da turma. Inicialmente, e referindo-me especificamente à modalidade de Voleibol, o número de parâmetros (conteúdos) a avaliar, que tinha proposto na lista de verificação, revelaram-se extensos o que fez com que tivesse que “saltar” alguns conteúdos para conseguir avaliar todos os alunos. Assim, não os consegui avaliar, pormenorizadamente, o que me levou a auferir o nível da turma de uma forma global.

Ao longo do ano letivo, com o auxílio dos colegas do NE e da PC, estas listas foram encurtadas e apenas focadas nos seus aspetos essenciais. A certa altura, e devido ao conhecimento que fui adquirindo sobre a turma, tornava-se previsível predizer o nível dos alunos, mesmo antes de ser lecionada a modalidade em questão. Este fator deve-se, fundamentalmente, ao facto de existir um *transfer* de certas habilidades de umas modalidades para as outras, embora esta constatação não invadissem a avaliação no real sentido da mesma.

No que respeita à avaliação nas modalidades coletivas, optei por dispor os alunos em situações jogadas, reduzidas ou formais e, ao longo desta, ia efetuando trocas entre alunos pelos grupos, cujo objetivo era avaliar parâmetros que ainda não tinham sido observados.

Contudo, nas modalidades individuais, como o caso do Atletismo, centrei a avaliação nos aspetos técnicos de cada gesto, encontrando-se a aula dividida por estações enquanto eu circulava para avaliar cada aluno.

Na minha opinião esta modalidade de avaliação revelou-se fundamental para uma planificação da UD e, conseqüentemente, das aulas, sendo mais cuidada e direcionada para as reais capacidades dos alunos.

4.1.4.12.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa (AF) manifestou-se em todas as aulas e a sua concretização era efetuada através de observações e registos. Definida como uma aferição da evolução dos alunos em direção a uma meta (Rink, 1985), permite estimar o grau de atingimento dos objetivos e verificar se as aprendizagens foram conseguidas por parte dos alunos, com o objetivo de informar sobre a qualidade do processo educativo (Rosado et al., 2002).

A AF assumiu a forma de avaliação contínua, tendo-me preocupado em mediar todo o processo de ensino, verificando se eram necessárias reformulações para as aulas posteriores. Portanto, os alunos foram sendo avaliados ao longo de todo o ano. As observações e anotações realizadas, com este objetivo, foram fundamentais para avaliar aspetos das quatro categorias transdisciplinares, difíceis de considerar numa AS, cujo foco incide no desempenho das habilidades motoras.

Na minha opinião a AF assume-se como a mais importante, de todo o processo avaliativo, na medida em que abarca todos os aspetos e momentos de aprendizagem que ocorrem ao longo do ano letivo. Esta adquire um papel chave no desenvolvimento dos alunos, na medida em que me permitiu verificar as suas dificuldades e, conseqüentemente levou-me a procurar estratégias para que estes melhorassem a sua prestação.

4.1.4.12.3. Avaliação Sumativa

A AS é um momento que marca o fim de um ciclo de aprendizagens. Procura emitir um juízo global sobre o desenvolvimento das capacidades, competências e conhecimentos do aluno (Rosado et al., 2002). Ainda Graça e Valadares (1998) atribuem-lhe o objetivo de confirmar a evolução do desempenho dos alunos, assim como verificar se os objetivos a que foram propostos foram atingidos.

No presente ano letivo este momento teve lugar na última aula de cada UD, na maioria das modalidades, de acordo com as características da mesma e

pelo modelo de ensino utilizado. Nas modalidades coletivas ensinadas (Voleibol e Futebol) os alunos foram avaliados em situações de jogo reduzido (2x2 e 4x4 respetivamente). Passando para as individuais, na Ginástica, nomeadamente na de solo e de aparelhos, a avaliação foi realizada através das fichas de progressão, enquanto na acrobática privilegiou-se a avaliação do esquema de turma e respetiva apresentação. No Atletismo a avaliação centrou-se nos aspetos essenciais das disciplinas, sob a forma de competição formal, embora adaptada às características da turma.

Estas situações de carácter formal não representaram uma surpresa para os alunos, na medida em que durante a UD estas foram sendo exercitadas, o que possibilitou a sua familiarização com as mesmas, permitindo que a pressão inerente ao momento de avaliação fosse atenuada.

A prestação motora dos alunos, apesar de ser a observada no momento da AS, não foi a única a ser contemplada, outras competências também entraram no apuramento da classificação final do aluno. Esta classificação final era expressa através da soma das competências da ação (65%), das competências atitudinais (25%) e das competências do conhecimento (10%).

No que toca às duas últimas competências mencionadas, foram sendo avaliadas de forma distinta, de acordo com a modalidade lecionada. No caso das atitudinais, os parâmetros a ser avaliados correspondiam à assiduidade e pontualidade (10%) e os restantes 15% ficaram reservados para o comportamento, respeito e empenho. As competências do conhecimento foram avaliadas através de um teste teórico, ou com a prestação dos alunos em tarefas de ajudas, árbitros e estatísticos.

À soma de todas as percentagens seria atribuído um valor que depois se convertia numa escala de 5 valores. O momento da atribuição da classificação foi, para mim, o mais ingrato por ser, apesar de tudo, altamente subjetivo. O facto de esta classificação ter de ser convertida numa escala tão curta, muitas vezes, igualava a prestação dos alunos quando ela, na realidade, não existia. De forma a permitir essa diferenciação, a simples possibilidade de atribuir a classificação com valorações positivas e negativas (+/-), já contornava esta situação, que veio a revelar-se pouco justa.

4.2. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

A função do professor não se limita à simples lecionação, vai muito mais além, requer uma interação permanente com a comunidade escolar. Segundo Cunha (2008), o bom professor deve envolver-se nas atividades pedagógicas e culturais da escola, tendo um projeto pessoal de ação, não apenas aguardando o salário no final do mês.

Foi desta forma que encarei as minhas funções, enquanto EE, organizando e participando, intensamente, em atividades escolares que contribuíram, sem dúvida, para o meu crescimento, pessoal e profissional, como futuro professor de EF.

4.2.1. Desporto Escolar

Este ano letivo foi caracterizado, não só, pela lecionação da disciplina de EF, a turmas da escola, mas também pela extraordinária experiência que foi a participação no Desporto Escolar (DE).

O DE tem como objetivo “a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados”⁹.

Dada a sua extrema importância, o DE, deve ser estruturado de forma a que todos os alunos possam ter acesso a um variado leque de modalidades existentes na escola, permitindo-lhes escolher aquele(s) com que mais se identificam. Com efeito, a escola onde realizei o EP detém oito grupos/equipa: Atividades Rítmicas Expressivas (Dança), Badmínton, Basquetebol Feminino, Desporto Adaptado, Golfe, Judo, Ténis de Mesa e Xadrez.

⁹ Artigo 51.º da Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Assembleia da República (2003). Diário da República - 1 Série-A.,166, pp. 5122-5138

Cabe ao GEF elaborar o horário das diversas modalidades que integram o DE, antevendo uma variabilidade de opções e de horários, para os alunos, de modo a permitir uma maior participação dos mesmos.

Como a escola onde realizei o EP reúne um elevado número de turmas, em relação às salas e espaços disponíveis para a aprendizagem das disciplinas, foi necessário dividir os horários dos alunos em blocos de aulas, de manhã e de tarde, havendo sempre dois ou três dias em que era imprescindível a sua extensão. Esta situação foi agravada, no presente ano letivo, uma vez que deixou de existir uma tarde livre que era dedicada a todos os alunos, onde a oferta de modalidades do DE era abundante. Assim, o GEF teve de elaborar um *roulement* de forma a conseguir englobar todas as modalidades, dentro do horário letivo, uma vez que as aulas terminavam às 18h. Este fator veio condicionar a concretização, plena, do DE devido à ocupação dos espaços desportivos, destinados a outras entidades com as quais a escola tinha, previamente, protocolos assumidos. Pelo que acabei de explanar, a grande fatia de modalidades disponíveis situava-se nos horários destinados à hora de almoço e, tal como referi anteriormente, devido ao elevado número de alunos, o horário da cantina escolar era rígido e pré-definido, para que todas as turmas pudessem almoçar. Na maioria das vezes os alunos tinham de abandonar o treino, a meio, para poderem fazer a sua refeição.

Todos estes fatores, limitativos, fizeram com que o número de inscritos no DE fosse menor do que o esperado e impediu que os grupos/equipas obtivessem melhores resultados. Ainda assim, o GEF conseguiu encontrar espaços para colocar cada grupo/equipa do DE.

Consciente das condicionantes de cada modalidade, e sabendo que esta seria uma experiência enriquecedora, para o meu desenvolvimento enquanto professor, decidi abraçar o DE na modalidade de Golfe. Os fatores preponderantes desta escolha incidiram no facto de eu ter praticado a modalidade, durante 4 anos, e o horário designado para a realização da mesma ser-me o mais conveniente.

Quero, aqui, destacar a preciosa ajuda do professor do grupo/equipa de Golfe, que também me permitiu melhorar, substancialmente, a minha

performance na modalidade, estando constantemente a oferecer-me dicas importantes para o desenvolvimento das minhas “pancadas”. Estou-lhe, também, muito grato pelo facto de me ter instruído para que eu pudesse ensinar pois, sem esta magnífica cooperação jamais teria experiência para me aventurar a lecionar a modalidade.

Rapidamente criei laços afetivos com os alunos, embora os fatores limitativos supracitados não tivessem permitido uma ligação mais próxima, com todos, já que muitos deles se ausentavam a meio do treino. Visto ser uma modalidade que requer muito espaço para a prática, nos dias de inverno, que inviabilizavam que a aula tivesse lugar no espaço exterior, esta realizava-se num terço do pavilhão, comprometendo o desenvolvimento dos alunos.

O excelente trabalho desenvolvido pelo professor do grupo/equipa de Golfe mostrou-se, muitíssimo, compensador. A magnífica campanha dos alunos nas competições revelou isso mesmo, em todas elas conseguiram alcançar os lugares cimeiros da classificação, tendo, inclusivamente, um dos alunos alcançado o prémio de primeiro lugar na pontuação final do torneio. Infelizmente não me foi possível acompanhar a equipa nas competições uma vez que todas elas se realizaram às segundas-feiras, dia destinado às aulas na faculdade.

Esta experiência revelou-se essencial, para a minha integração na comunidade educativa, permitindo-me criar uma excelente relação de empatia com o professor do grupo/equipa e com os respetivos alunos.

4.2.2. Evento Culminante de Atletismo

Durante o segundo período o Atletismo foi uma das duas modalidades lecionadas durante as aulas e, como todos nós (NE) aplicamos o MED, optamos por realizar um evento conjunto. O intuito deste evento foi salientar as diretrizes deste modelo que, por sua vez, pressupõe um evento culminante final, rodeado de festividade, competição e *fair play*.

A sua realização estava prevista para o final do segundo período mas, devido a diversos fatores alheios à nossa vontade, como as condições

climatéricas e a falta de autorização para o organizar, foi adiado para o início do terceiro período.

A nível de planeamento o evento requereu alguns cuidados especiais e a sua realização mereceu, inteiramente, a nossa atenção. Procuramos distribuir tarefas, embora participássemos, todos, de forma ativa, na totalidade das vertentes organizacionais do mesmo.

Dada a nossa falta de experiência, neste tipo de organizações, pudemos contar com o conhecimento e a experiência da PC que, prontamente, nos indicou o que teríamos de fazer, o que não poderíamos esquecer e o que este evento necessitava para se desenrolar na perfeição.

No dia marcado para o efeito o NE combinou encontrar-se, na escola, 45 minutos antes do início do evento, de forma a poder preparar todo o material necessário para a realização do mesmo. Felizmente não choveu o que permitiu que o “plano A” pudesse ser aplicado, na totalidade, sem necessidade de adaptações rigorosas.

A abertura do evento teve início por volta das 8h30m, com quinze minutos de atraso, devido à demora dos alunos e, também, pela falta de balneários disponíveis para que todos se pudessem equipar. Esta situação fez com que o programa do evento tivesse que ser adaptado, sendo excluído o desfile de apresentação das equipas.

Nas competições existentes (barreiras, lançamento do peso e triplo-salto), tudo correu conforme planeado, salvo um ou outro aluno que faltou e tivemos que adaptar outros alunos para essa competição. Na competição de barreiras, existiram algumas incongruências nas tiragens dos tempos, facto perfeitamente compreensível uma vez os alunos não tinham qualquer experiência formal no papel de juiz.

Quero salientar o empenho e a dedicação demonstrados pelos meus alunos que, para meu espanto, compareceram em massa ao evento e que “suaram a camisola”, em prol da turma e do professor, dando tudo por tudo para obter a melhor pontuação possível. O compromisso manifestado, por todos os elementos da turma, inclusivamente os que pertenciam à comissão organizativa,

foi coroado com um 1º lugar na classificação geral, o que me deixou surpreso e, ao mesmo tempo, feliz e emocionado, com o feito por eles alcançado.

O evento teve, ainda, direito à apresentação de um esquema de Ginástica acrobática, elaborado aquando da lecionação dessa modalidade, no segundo período. Apesar do pouco tempo que tiveram para treinar, o resultado foi satisfatório e todos se aplicaram na apresentação do mesmo.

4.2.3. Visita de Estudo ao Estádio do Dragão e Museu do Futebol Clube do Porto

No início do ano letivo, juntamente com o outro NE existente na escola, ficou definida a organização de uma visita de estudo. De acordo com o planeamento anual a modalidade, transversal a todas as turmas, era o Futebol. Apesar de, no nosso NE, esta modalidade estar, apenas, prevista para o terceiro período, consideramos que esta seria bastante benéfica para desenvolver laços sociais entre alunos e professores.

Uma das nossas colegas de NE, com conhecimentos junto da Direção do Futebol Clube do Porto, possibilitou a visita às instalações a um preço reduzido.

A tarefa que se revelou mais árdua foi encontrar um meio de transporte, económico, que abarcasse os alunos interessados das três turmas, assim como os EE's e a PC. Foi necessária uma estimativa do preço de entrada nos recintos, juntamente com o preço do transporte e com a previsão do número de alunos que demonstraram interesse em ir.

A preferência clubística, as condições socioeconómicas e a falta de interesse, para com a modalidade, foram alguns constrangimentos enunciados pelos alunos que não participaram nesta viagem. Apesar da minha turma ser pequena, fiquei um pouco desiludido ao saber que apenas oito alunos demonstraram interesse em participar. Esse número foi, ainda, reduzido uma vez que uma aluna não compareceu por se encontrar doente.

Chegando ao local, foi definido que dividiríamos os participantes em dois grandes grupos para facilitar a visita. Enquanto uns visitavam o Estádio, os outros visitavam o Museu, invertendo depois a disposição.

Após serem conhecidas as opiniões dos alunos foi unânime que todos gostaram da visita ficando fascinados com as instalações do Estádio, assim como, com a espetacularidade que o Museu lhes proporcionou. No Museu do Futebol Clube do Porto estão ilustradas as conquistas e recordações marcantes de todas as modalidades, não se cingindo apenas ao Futebol. Inclui, também, Hóquei, Basquetebol e Andebol como modalidades em que este clube é reconhecido mundialmente.

4.2.4. Corta-Mato – Fase Regional

Uma vez que a PC pertence ao gabinete do DE, da modalidade de Atletismo, sugeriu a participação do NE na organização do Corta-Mato, da fase regional, com o intuito de nos proporcionar uma nova experiência neste ano letivo.

Uns dias antes da competição, foi elaborado o mapa de funções do pessoal da organização e, a cada um de nós, foi-nos comunicado a função que nos tinha sido atribuída assim como o local que deveríamos ocupar.

No dia do evento, verificando que chovia, cheguei a temer que o tempo colocasse em risco a organização do acontecimento, contudo, chegado ao local, já todo o percurso se encontrava montado e pronto para iniciar as provas. Apesar das condições meteorológicas não terem sido as mais favoráveis, não comprometeram o desenrolar da atividade e o clima de festividade, vivenciado, proporcionou ótimos momentos a todos os envolvidos.

A minha função era organizar os alunos na câmara de chamada, impedindo desordens na ida para o local de partida, orientar os alunos do respetivo sexo e escalação para a zona de partida, assim como verificar se todos se encontravam bem equipados para a realização da prova. contei, ainda, com a colaboração dos alunos de um curso vocacional da escola, assim como com o auxílio de uma colega, de outro NE pertencente a outra escola, para que todas estas funções não ficassem comprometidas.

A participação, colaborativa e ativa, de todo o NE na organização do evento, foi total.

4.2.5. Parque Aquático de Amarante

A visita ao Parque Aquático de Amarante foi a última atividade organizada, pelo GEF e NE da escola, caracterizada por encerrar o ano letivo. Este passeio faz parte da tradição da escola, sendo direcionado a todos os alunos que quisessem participar, necessitando, por isso, de uma boa organização para que tudo se desenrolasse da melhor forma possível. Neste ano letivo esta atividade contou com cerca de 500 pessoas, sendo que 40 eram professores.

Com vista a aferir o número de alunos interessados em participar, os professores de EF distribuíram fichas de inscrições que continham toda a informação necessária para o efeito, desde o preço da inscrição, data e horário de partida e chegada, dados relevantes, tanto para os encarregados de educação, como para os professores, de forma a não comprometer a segurança dos educandos. Ficamos a saber quais os alunos que sabiam, ou não, nadar e, também, o contacto dos encarregados de educação para o caso de ocorrer alguma emergência.

O NE ficou responsável por recolher as fichas, e o valor da inscrição, das suas turmas, por criar pulseiras de identificação da escola e distribuir os alunos pelas camionetas. Durante o passeio a minha tarefa passou por controlar o grupo de alunos, que me era destinado, nomeadamente nas entradas e saídas da camioneta verificando se faltava alguém.

Já no recinto, foi dada alguma autonomia aos alunos para que estes se divertissem durante o dia. Aqui o meu papel era o de supervisionar os alunos que iam circulando, embora o parque se encontrasse muito bem organizado a nível de vigilantes e nadadores-salvadores.

Caraterizado por ser um magnífico local, de descontração e convívio, este parque revelou-se um excelente lugar de diversão para dar por terminado o ano letivo.

5. Desenvolvimento Profissional

Além das vivências e experiências que ocorreram no âmbito escolar, aquando da lecionação das aulas, e da relação que foi sendo desenvolvida com a comunidade educativa, este ano letivo, permitiu-me desenvolver as minhas capacidades, na medida em que me encontrei, constantemente em processo de aprendizagem. Neste sentido, esta área congrega as formações bem como as aprendizagens que contribuíram para a minha formação ao longo do ano letivo.

A necessidade de nos termos de adaptar constantemente às exigências do dia-a-dia, a formação ao longo da vida assume-se essencial para dar resposta a essas mesmas exigências. Dado que os saberes não são eternos, esta formação ao longo da vida é fundamental para dar resposta às mudanças sociais, económicas, tecnológicas e, conseqüentemente, educacionais (Cunha, 2008).

Na minha opinião o desenvolvimento profissional e pessoal não corresponderam a um momento isolado (EP) mas sim a um processo que foi sendo construído e desenvolvido ao longo do meu percurso e, que continuará, sempre, presente no meu dia-a-dia. Quer dizer, o meu quotidiano, prosseguirá, naturalmente enriquecedor, aprendendo coisas novas, vivenciando novas experiências que me irão valorizar como pessoa e profissional.

Naturalmente forçar-me-ei, apenas, nos momentos mais marcantes deste ano de EP que contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento.

5.1. Unidades Curriculares de Tópicos da Educação Física e Desporto I e II

O segundo ano do mestrado, em Ensino da Educação Física, não se resume à unidade curricular do estágio profissional. É composto por outra, de seu nome “Tópicos da Educação Física e Desporto”, que por sua vez se dividiu em duas partes devido à transição de semestres.

As sessões desta unidade curricular realizavam-se, semanalmente, às segundas-feiras, na faculdade, caracterizando-se por pequenos seminários, dirigidos por professores da instituição, ou professores e formadores convidados para o efeito.

Neste sentido irei mencionar as que mais me marcaram representando excelentes momentos de aprendizagem.

5.1.1. Formação de Treino Funcional

Dado o meu interesse em conhecer, detalhadamente, as novas tendências da EF e Desporto, a formação de treino funcional foi-me bastante útil para o meu dia-a-dia.

Desde que se começou a falar desta metodologia de treino fui-me inteirando sobre o assunto, através de livros e pesquisas na internet; em que consistia, a metodologia, qual o seu propósito e utilidade. A grande vantagem deste treino prende-se na melhoria da condição física de uma forma integrada, na medida em que solicita tanto as capacidades condicionais como as coordenativas, e foca-se num vasto número de movimentos multiarticulares utilizando diversos planos de movimento (Gambetta, 2007).

Desta forma, a formação foi muito vantajosa, fiquei a perceber, mais concretamente, quais os seus objetivos, a sua importância para a saúde e em que circunstâncias poderia ser aplicada. Enquanto treinador de Ténis procurei colocar em prática alguns exercícios, que aprendi, que poderiam melhorar a performance dos atletas em jogo. Fui, simultaneamente, produzindo outros para responder àquilo que pretendia trabalhar.

Por outro lado, na escola, a PC sugeriu que durante o ano letivo fosse dedicado algum tempo de aula, no início ou no fim, ao trabalho de condição física, o que levou a que optasse por criar circuitos de treino funcional direcionados para a modalidade que estava a ser ensinada.

Como referi, anteriormente, esta formação foi de extrema utilidade no meu dia-a-dia, permitindo melhorar a minha atuação, não só na escola mas também no meu âmbito profissional.

5.1.2. Formação de *Endnote*

O *Endnote* é um *software* que auxilia na organização e estruturação de referências bibliográficas. Este permite a importação de referências bibliográficas da internet que estejam alojadas em bases de dados de *sites* para um documento em formato *Word*.

Como tal este *software* assumiu-se como ferramenta essencial para a elaboração do RE. As dificuldades inerentes à estruturação da bibliografia foram, de certa forma, ultrapassadas porque este programa fez por assim dizer, o trabalho por mim, na medida em que me permitiu configurar as bibliográficas no formato estipulado nas normas da FADEUP. Assim, consegui otimizar o meu tempo de trabalho, descartando aquele que despendia na introdução manual da bibliografia.

Esta formação representou, também, uma aprendizagem que, seguramente, irei utilizar ao longo da vida aquando da necessidade de introduzir referências bibliográficas em trabalhos e artigos.

5.1.3. Formação de *IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*

O *software SPSS* é uma aplicação de tratamento estatístico de dados que torna acessível a análise estatística a qualquer utilizador. Devido à sua complexidade, torna-se necessária uma formação especializada para se poder utilizar os recursos que este possui, de forma correta.

Embora já tivesse ouvido falar do programa nunca o tinha experimentado, por isso esta sessão revelou-se extremamente enriquecedora. Sabendo que poderia necessitar da ajuda deste programa, na concretização do estudo que estava a levar a cabo. Desta forma, procurei perceber as suas funcionalidades, focando-me mais naquelas que iria utilizar.

Contudo, e dada a complexidade do programa, achei que esta ação de formação poderia ter sido alargada, por mais uma ou duas sessões, de modo a facilitar a sua total compreensão. Como exemplo disso posso destacar o facto de ter de recorrer ao docente da faculdade, que orientou a formação, para me

auxiliar na apresentação dos dados que pretendia analisar, quando estava a elaborar o estudo.

5.1.4. Formação de Suporte Básico de Vida

Aquando da licenciatura no ISMAI, tive uma formação específica na área do suporte básico de vida (SBV), na unidade curricular Educação Física, Saúde e Primeiros Socorros. Embora tenha tido a duração de um semestre, foram inexistentes as sessões práticas o que levaram a recalcamientos de informações importantes. Neste sentido, esta ação de sensibilização revelou-se muitíssimo profícua porque me refrescou as ideias e, principalmente, permitiu que todos os presentes passassem pela experiência (simulada) de socorrismo.

Este *refresh* permitiu-me saber como atuar, de forma imediata, no socorro da(s) vítima(s) até à chegada de meios de socorro especializados. Fiquei a saber, também, que só se deve intervir quando for possível garantir as condições de segurança, quer da vítima, quer do socorrista.

Estas noções de socorrismo e suporte básico de vida deveriam ser acessíveis a todos, nomeadamente enquanto estudantes do ensino obrigatório. Os imprevistos podem acontecer em qualquer lado e a qualquer momento, no entanto é compreensível que isso não seja possível. O SBV torna-se fundamental, essencialmente, quando a via profissional requer o contacto permanente com outras pessoas. Assim, a EF assume-se como um local propício para a ocorrência de imprevisibilidades, cabendo ao professor dominar estas técnicas que poderão, muitas vezes, salvar vidas.

Contudo, o facto de ter sido realizada apenas numa manhã, revelou-se insuficiente pois a sensação que fica é que há muito mais a aprender.

5.2. Formação de Treino Funcional na Escola

Durante este ano letivo, uma EE pertencente ao outro NE existente na escola, organizou uma ação de formação de treino funcional, com o intuito de

divulgar este tipo de treino à comunidade escolar, nomeadamente aos professores. Esta sessão durou, sensivelmente, duas horas e foi orientada por um prestigiado docente da faculdade, especialista neste tipo de treino.

Além de dar a conhecer, aos outros professores, as vantagens e objetivos do treino funcional, o principal foco desta ação foi a sua aplicabilidade em ambiente escolar. Desenrolou-se com uma preleção e, posteriormente, com uma parte prática, em que os docentes da escola puderam experimentar alguns exercícios deste tipo de treino.

5.3. A Aprendizagem Através da Reflexão

Todas as experiências mencionadas anteriormente foram alvo da minha reflexão de forma a compreender o que ocorreu durante cada ação, nomeadamente, os pontos fortes e fracos, e assim descobrir estratégias para no futuro poder melhorar a minha atuação.

No papel de professor fazia, sempre, uma análise imediata ao que se estava a passar com o propósito de modificar algo que fosse necessário, assim como, no final das aulas, recorria a uma retrospeção do que se tinha passado: se os alunos tinham conseguido alcançar os objetivos propostos; se as situações de aprendizagem tinham sido bem escolhidas e se proporcionaram (in)sucesso aos alunos, ponderando o tempo de empenhamento motor dos alunos; refletia sobre a minha atuação e postura na aula, como por exemplo, a colocação no espaço, direção e tempos de instrução, demonstração e organização.

Em concordância com o supracitado, Schön (1992) menciona três momentos refletivos que podem influenciar positivamente a prestação do professor: reflexão-na-ação; reflexão-sobre-a-ação; reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. A reflexão-na-ação requer uma atuação imediata com o intuito de resolver o potencial problema, isto é, o professor pensa e depois executa. Para o mesmo autor, a seguinte fase denomina-se de reflexão-sobre-a-ação. Este estabelecesse uma estreita relação com a ação presente e consiste numa reconstrução mental da ação com o propósito de a analisar. A terceira e última fase, no caso da profissão docente, “o professor pode pensar no que aconteceu,

no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos (...) que exige o uso de palavras” (Schön, 1992, p. 83), isto é, uma descrição verbal ou escrita que procura influenciar positivamente a sua futura atuação.

Estes momentos reflexivos foram extremamente uteis para melhorar a minha atuação. As constantes discussões com os colegas do NE e, principalmente, com o PO e a PC revelaram-se fundamentais nesse desenvolvimento. “Aos professores responsáveis caberia a tarefa de monitorizar debates sobre a prática, procurando favorecer não apenas respostas às questões como, principalmente, a formulação de problemas. Cada vez que um aluno-professor levantar uma dúvida significa que está a refletir sobre a própria prática. Esta forma de atuação exige que se tenha um profissional experiente para favorecer a reflexão” (Lawson, 1984, p. 45).

Assim, a prática reflexiva baseia-se na vontade, no pensamento e atitudes de questionamento (Alarcão, 1996), na procura da excelência na docência.

De forma a complementar, e enriquecer, este processo foi-me proposta a elaboração de um portefólio reflexivo, por ser um espaço de armazenamento de informação plausível para consulta, constituindo-se como um excelente instrumento de avaliação para o formador e autoavaliação para o formando.

5.4. Estudo de investigação: “A (des)valorização da Educação Física em Portugal”

5.4.1. Resumo

O presente estudo tem como objetivo, último, analisar a opinião dos alunos, quando confrontados com a temática relativa à importância da disciplina de Educação Física. A amostra, para o estudo, é constituída por 196 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos, pertencentes ao 9º e 12º ano de escolaridade, de quatro escolas diferentes, do distrito do Porto. O instrumento de avaliação utilizado foi o questionário, composto por 16 questões. De forma a tornar a análise mais perceptível, dividiram-se as questões em dois grandes grupos: 1) Gosto e importância que os alunos atribuem à disciplina de Educação Física; 2) Legitimação e panorama escolar da disciplina. No que respeita à análise descritiva dos dados, procedeu-se ao cálculo da média, e desvio padrão das questões, alterando a variável em estudo. Procedeu-se, ainda, a uma correlação entre as questões quando comparados os resultados, dos dois níveis de ensino, em estudo, procurando verificar a existência de diferenças significativas entre eles. Os resultados comprovam que, na sua globalidade, os alunos apreciam e valorizam a disciplina de Educação Física. No entanto, os alunos do sexo masculino atribuem-lhe maior importância, a par dos alunos do 12º ano, quando comparados com os do 9º ano.

Palavras-chave: VALOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA; ALUNOS; DIFERENÇAS; QUESTIONÁRIO.

5.4.2. Abstract

The present study case aims to give an analysis about the students' opinion, when faced with the issue concerning the importance of the Physical Education school subject. The sample for this study consists of 196 students of both genres, aging from 14 to 20, attending the 9th and 12th school levels, belonging to four different schools within Oporto township. The evaluation instrument was the questionnaire, consisting of 16 questions. In order to make a more perceptive analysis, the questions were divided into two major groups: 1) The preference and importance the students attach to Physical Education; 2) Legitimation and school overview of the subject. In what concerns the descriptive data analysis, it proceeded to calculate the average and standard deviation of issues, by changing the variable under study. It also proceeded a correlation between questions, when comparing the results of the two educational levels under study, seeking to verify significant dissemblance between them. The results show that the students appreciate and value the Physical Education subject. However, male students input the subject as of greater importance, as well as the 12th level, when compared to 9th level students.

Keywords: THE VALUE OF PHYSICAL EDUCATION; STUDENTS; DISSEMBLANCE; QUESTIONARY

5.4.3. Introdução

A escola tem assumido, ao longo da história da humanidade um papel fundamental no desenvolvimento dos jovens. Hoje é assumidamente um lugar privilegiado e essencial para a formação dos jovens.

“É neste horizonte cultural, que ele próprio inventa, que o homem se torna verdadeiramente humano - pessoa - através do processo educativo, processo lento e demorado que lhe permite desenvolver-se, intelectualmente, separando-se do mundo puramente instintivo do animal” (Silva, 2010, p. 97).

Este lugar, por natureza, formativo deve promover aprendizagens, não só teóricas mas também práticas, incutindo nos alunos hábitos de vida saudáveis, cruciais para a sua formação, enquanto adultos robustos e enérgicos.

Nesta linha de pensamento a escola deve ser encarada como um local onde se personaliza, socializa e educa o aluno. Necessitámos de colocar de parte a formação do aluno enquanto ser passivo, conformados e sem opinião, com vista a desenvolver jovens ativos, participativos, criativos, autónomos, dinâmicos e críticos (Sampaio, 1996).

A instituição escolar tem múltiplas facetas, embora pertença aos professores, o desenvolvimento integral dos alunos, aquando da lecionação das suas disciplinas. É de salientar a importância da EF neste mesmo desenvolvimento. Bento (1987) refere que, nesta disciplina, tal como em qualquer outra, é necessária uma modelação didática do conteúdo, de forma a possibilitar que o processo de ensino e aprendizagem esteja ao serviço do desenvolvimento da personalidade do aluno. O autor refere ainda que a EF é vital para a formação desportivo-cultural das crianças e jovens.

Para Vygotsky (1994), os alunos nas aulas de EF vivenciam experiências corporais e, ao serem ajudados por professores e colegas, acabam por descobrir novas formas de movimento. As relações entre os colegas desenvolvem o simbolismo e a necessidade de comunicação com os outros. Neste sentido afirma ainda que, se a aquisição dos processos mentais se dá através do meio e das experiências lúdicas, a EF em que a ferramenta pedagógica é o movimento, pode ser vista como um local que se assume como um ambiente

propício para a ampliação das aprendizagens. Rebelo (2009) vai mais longe, quando se refere à importância que esta disciplina auferi no desenvolvimento integral do jovem, no sentido que proporciona experiências que privilegiam o fair-play, o respeito pelo adversário, o sentido lúdico, a vivência e a experimentação.

Se tivermos em consideração as finalidades da disciplina descritas no PNEF, na perspectiva de qualidade de vida, saúde e bem-estar, estas propõem: melhorar a aptidão física, elevando e mantendo as suas capacidades; explorar atividades físicas, com o intuito de promover o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno; fomentar o gosto pela prática de atividades físicas, percebendo a sua importância para a saúde, no desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Assim, a educação para a saúde é uma das grandes preocupações das sociedades industrializadas, sendo a escola o local privilegiado para a sua realização, uma vez que por ela passam quase a totalidade das crianças e jovens. A promoção de hábitos de vida saudáveis impôs-se como objetivo de qualquer sistema educativo (Matos & Graça, 1988).

Em 2012, a Organização Mundial de Saúde (OMS), emitiu um comunicado com as recomendações globais de atividade física e saúde onde recomendava as indicações específicas, para cada grupo etário e a duração mínima, em minutos, de atividade física por dia/semana. Para o grupo etário dos 5-17 anos propõe a seguinte: “60 minutos de atividade física diária de intensidade moderada a vigorosa; a maior parte da atividade física deverá ser de natureza aeróbia; atividade física diária para além dos 60 minutos mínimos resultará em benefícios extra para a saúde dos praticantes; pelo menos 3 vezes por semana, a atividade física deverá integrar exercícios que permitam fortalecer os músculos e os ossos”¹⁰.

Mostra-se evidente que a EF assume extrema importância, no desenvolvimento social, desportivo-cultural e intelectual do aluno, assim como lhe permite vivenciar experiências que serão importantes para a sua vida enquanto ser adulto.

¹⁰ Recomendações da OMS em 2012, traduzidas para português, publicadas em: http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en/

No entanto, sabendo da importância desta disciplina no currículo escolar, será que estamos a assistir a uma valorização da mesma ou uma desvalorização? Penso que a segunda opção, da questão mencionada tem sido a que realmente se tem vindo a verificar no “nosso” sistema educativo.

Com efeito, em junho de 2012, o Ministério da Educação e da Ciência¹¹ anunciou que a EF deixaria de contar para o apuramento da média final de conclusão de ciclo, não entrando nos cálculos para a entrada no ensino superior. Para o Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de EF, juntamente com a Sociedade Portuguesa de EF, esta medida foi vista com desagrado afirmando que “a manterem-se estes critérios de acesso ao ensino superior, esta atribuição de um estatuto de exceção à EF no contexto das demais disciplinas está a conduzir a situações nada desejáveis como, para além de todas as questões associadas à saúde e à educação do ser humano no âmbito das atividades físicas, prejudicar os alunos que investem nesta área disciplinar e obtêm classificações elevadas (que são a maioria), promover atitudes de pouco investimento na mesma por parte dos alunos e legitimar o estado de coisas no que diz respeito à desigualdade das condições físicas e materiais dos diferentes estabelecimentos de ensino, comprometendo de forma irremediável a educação dos alunos e o desenvolvimento da disciplina” (Ferro & Lourenço, 2015, pp. 7-8). Para agravar ainda mais a situação, no referido Decreto-lei, a carga horária semanal da disciplina, para o ensino secundário, passou de 180 para 150 minutos.

Outra demonstração da falta de investimento nesta disciplina prende-se com o poder de autonomia que o Ministério da Educação e Ciência atribui às escolas, na gestão do seu currículo (no Decreto-lei 139/2012, já mencionado anteriormente), para o 3º ciclo, agregando a disciplina de EF na área de Expressões, que engloba mais duas disciplinas: Educação Visual e Tecnologias da Informação e Comunicação. Com a saída da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação do currículo do 9º ano, as escolas têm 250 minutos

¹¹ Ministério da Educação e Ciência – Decreto-lei n.º 139/2012, Secção II, Ensino Secundário, Artigo 28.º - Efeitos da avaliação, em Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de junho de 2012, pág. 3482.

para repartir entre as duas disciplinas (Educação Visual e EF), sabendo que a Educação Visual tem de ter, no mínimo, 115 minutos semanais, podendo as escolas decidir, ainda, aumentar esse tempo. Feitas as contas, um máximo de 115 minutos semanais serão dedicados à EF no 9º ano, o que é, manifestamente, insuficiente.

Se considerarmos as recomendações da OMS, anteriormente mencionadas, que predizem 60 minutos de atividade física diária, que totalizam 420 minutos semanais, será que os 115 minutos da EF escolar serão suficientes, sabendo que os jovens passam grande parte do seu tempo na escola? A continuar com estas medidas, podemos estar a caminhar, paulatinamente, para uma nova epidemia do séc. XXI, a obesidade!

Tal como Bento (2012, p. 8) refere “prescindir do desporto ou afrouxar na sua promoção e no cultivo do seu ideário equivale a empobrecer os cidadãos nas dimensões técnicas e motoras, éticas e estéticas, cívicas e morais, anímicas e volitivas; e a favorecer a proliferação do laxismo e relativismo, do individualismo e da indiferença.”

“Valorizar e reposicionar a aprendizagem em Educação Física poderá ser um ponto charneira para as discussões acerca da sua importância no currículo escolar. O caminho da Educação Física deverá apontar sempre para o seu valor educativo e formativo, pois, da Escola, é isso que se espera!”
(Batista & Queirós, 2015, p. 40)

5.4.4. Problema

De acordo com o Decreto-Lei 139/2012 – 5 de julho de 2012, Secção III – Ensino Secundário do artigo 28º - efeitos da avaliação, a partir do 10º ano de escolaridade, a EF deixa de contar para a média final de conclusão de ciclo de estudos, “exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, a classificação na disciplina de Educação Física é considerada para efeitos de

conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final”¹².

Conscientes desta medida governamental, que desvaloriza a disciplina de EF, decidimos tentar perceber até que ponto esta é vista, com bons olhos, ou não, pela comunidade escolar, em particular pelos alunos.

Nesta perspetiva o estudo efetuado procurará responder a uma pergunta fundamental: - Deverá a EF contar para a média final de conclusão do ensino secundário?

5.4.5. Objetivos

Os objetivos abaixo formulados, decorrem do facto de a disciplina de EF ser uma disciplina obrigatória até ao 12º ano, sendo considerada, apenas, para a média do ensino secundário para quem pretenda prosseguir estudos nesta área.

5.4.5.1. Objetivo Geral

- Perceber qual a importância que os alunos, em fins de ciclo (3º ciclo e ensino secundário) atribuem à disciplina de EF.

5.4.5.2. Objetivos Específicos

- Perceber se, na opinião dos alunos, a EF deverá ser contabilizada para a média do ensino secundário;
- Apurar diferenças entre géneros e níveis de escolaridade no que respeita à importância atribuída à disciplina de EF;
- Comparar respostas entre os alunos do 9º e 12º ano.

¹² Ministério da Educação e Ciência – Decreto-lei n.º 139/2012, Secção II, Ensino Secundário, Artigo 28.º - Efeitos da avaliação, em Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de junho de 2012, pág. 3482.

5.4.6. Material e métodos

5.4.6.1. Instrumento

O instrumento utilizado, neste estudo, foi um questionário (ver anexo 4) elaborado para o efeito, com base naquilo que se pretendia saber: opinião dos alunos acerca da EF, no panorama atual da Escola. Este questionário teve por base uma escala de Likert (1932), em que os alunos questionados especificaram o seu nível de concordância com determinada afirmação.

O questionário foi composto por 16 perguntas, cuja escala de classificação ia de 1 a 5, sendo que 1 é “não concordo nada” e 5 “concordo totalmente”.

Quadro 1 - Escala de valoração para cada pergunta do questionário

1	não concordo nada
2	não concordo
3	não concordo nem discordo
4	concordo
5	concordo totalmente

5.4.6.2. Procedimentos

Para a recolha de dados existiu, inicialmente, a preocupação em contactar a direção das escolas envolvidas no estudo, com o intuito de recolher autorizações para distribuir os questionários pelos alunos das turmas escolhidas. Posteriormente foi, igualmente, necessário contactar os professores de EF das turmas às quais os questionários foram aplicados.

Todos os inquiridos participaram de forma autónoma, consciente, e anónima, tendo sido informados do propósito da investigação, antes do preenchimento do questionário. Foi-lhes, também, comunicado que os dados recolhidos seriam, apenas, utilizados para o presente estudo.

5.4.7. Análise e tratamento dos dados

Os dados deste questionário foram alvo de uma análise estatística, através do programa *SPSS*, versão 21. Deste modo foi possível avaliar o nível de satisfação dos alunos relativamente à EF e, simultaneamente, perceber qual a importância que estes atribuem à disciplina.

5.4.8. População

A população a que se destinou o questionário incluiu 196 alunos, que frequentaram o 9º e o 12º ano. O questionário foi aplicado em quatro escolas do distrito do Porto: três pertencentes ao concelho de Vila Nova de Gaia e uma ao concelho do Porto. Um total de 81 alunos frequentavam o 9º ano e os restantes 115 o 12º ano.

No que concerne ao género dos inquiridos eram 93 raparigas e 103 rapazes. A idade dos mesmos flutuava entre os 14 e os 20 anos.

O quadro abaixo ilustra os dados gerais da população alvo do estudo.

Quadro 2 - Dados gerais da população do estudo

		N	%	Md	Σ
Idades (anos)	14	31	15,8		
	15	35	17,9		
	16	12	6,1		
	17	51	26	16,54	±1,625
	18	51	26		
	19	14	7,1		
	20	2	1		
Sexo	Feminino	93	47,4		
	Masculino	103	52,6		
Ano de escolaridade	9º ano	81	41,3		
	12º ano	115	58,7		
Escola	Escola A	45	23		
	Escola B	41	20,9		
	Escola C	55	28,1		
	Escola D	55	28,1		

Legenda: N – Nº de alunos; % - Percentagem; Md – Média; Σ - Desvio Padrão

Como se pode verificar, pelo quadro, houve a preocupação em recolher um número alargado de opiniões procurando o equilíbrio entre o número de

alunos de cada escola. Apesar da percentagem de alunos inquiridos, relativamente à escola que frequentavam fosse similar, verificou-se que a Escola A foi a instituição de ensino que obteve menor participação, tendo respondido ao questionário, apenas, 41 alunos. Por coincidência, na Escola C e na Escola D o número de alunos que colaboraram foi o mesmo.

No que concerne ao nível de escolaridade, dos inquiridos, houve o cuidado em conseguir o maior número, possível, de alunos do 12º ano, pois é nesse ciclo de ensino que a EF sofreu maiores mudanças. Deste modo, a percentagem de inquiridos a frequentar o 12º ano situou-se nos 58,7%.

Não houve, pela nossa parte, qualquer preocupação na aplicação do questionário, relativamente à diferença de género, mas no total de inquiridos existem mais 10 indivíduos do sexo masculino.

Como mencionado anteriormente, as idades dos inquiridos situam-se entre os 14 e os 20 anos de idade. É de salientar o elevado número de alunos com 17 e 18 anos de idade, que correspondem à maioria dos inquiridos do 12º ano. Também se verifica um elevado número de alunos com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, o que nos leva a acreditar que são, estas, as idades mais comuns dos alunos que frequentam o 9º ano.

5.4.9. Análise e discussão dos Resultados

A análise dos resultados obtidos, através deste trabalho, permitiu-nos saber o que os alunos pensam sobre a disciplina de EF e qual a importância que lhe atribuem. As perguntas que compõem o questionário foram divididas em dois grandes grupos: 1) Gosto e importância que os alunos atribuem à disciplina; 2) Legitimação e panorama escolar da disciplina. Desta forma, decidimos agrupar as perguntas, com o propósito de tornar a análise menos exaustiva e, ao mesmo tempo, facilitadora na compreensão e interpretação dos dados obtidos.

Tal como referido na metodologia a escala de Likert proposta, assume 5 possibilidades de resposta, a saber: 1 – não concordo nada; 2 – não concordo; 3 – não concordo nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente.

Quadro 3 - Dados gerais da temática - gosto e importância que os alunos atribuem à EF

	Escala de <i>Likert</i>											
	1		2		3		4		5		Md	Σ
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1. Gostas de Educação Física?	6	3,1	8	4,1	11	5,6	59	30,1	112	57,1	4,63	$\pm 0,98$
5. A Educação Física promove a socialização?	4	2	9	4,6	38	19,4	72	36,7	73	37,2	4,24	$\pm 0,97$
6. A Educação Física desenvolve habilidades físicas?	3	1,5	4	2	15	7,7	60	30,6	114	58,2	4,57	$\pm 0,84$
7. A Educação Física é uma perda de tempo?	127	64,8	33	16,8	20	10,2	5	2,6	11	5,6	1,42	$\pm 1,12$
8. Nas aulas de Educação Física não se aprende nada?	106	54,1	60	30,6	16	8,2	5	2,6	9	4,6	1,59	$\pm 1,03$
11. A Educação Física combate hábitos de vida sedentários?	2	1	9	4,6	19	9,7	70	35,7	96	49	4,41	$\pm 0,89$
12: A Educação Física foi importante para praticares desporto regularmente?	11	5,6	27	13,8	34	17,3	50	25,5	74	37,8	3,88	$\pm 1,25$
13: Com a Educação Física melhoraste as tuas notas nas outras disciplinas?	46	23,5	32	16,3	64	32,7	24	12,2	30	15,3	3,01	$\pm 1,34$

Legenda: N – Nº de alunos; % - Percentagem; Md – Média; Σ - Desvio Padrão

Os resultados expressos no quadro 3 relativamente ao gosto e importância que os alunos atribuem à EF, mostram, na sua globalidade, que esta disciplina é apreciada pelos alunos. Ainda na opinião dos alunos, a EF adquire uma elevada importância, na medida em que é uma disciplina que promove a socialização, combate hábitos de vida sedentários e, consequentemente contribuiu para a prática desportiva regular. É igualmente consensual que esta disciplina promove aprendizagem e o tempo, nesta, despendido é bem empregue.

Segundo esta análise é impossível constatar que a disciplina tenha alguma relação com as outras, na medida em que, nas opiniões recolhidas, a maior parte das respostas foram neutras sendo impossível concluir se a EF contribua para a melhoria das notas nas outras disciplinas.

Seguidamente o quadro 4 que reflete as respostas dos inquiridos relativamente ao gosto e importância que os alunos atribuem à EF, estabelecendo uma comparação entre sexos.

Quadro 4 - Comparação entre sexos - gosto e importância que os alunos atribuem à EF

	Escala de Likert													
	1		2		3		4		5		Md		Σ	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
1. Gostas de Educação Física? (%)	6,5	0	6,5	1,9	7,5	3,9	37,6	23,3	41,9	70,9	4,02	4,63	±1,16	±0,65
5. A Educação Física promove a socialização? (%)	2,2	1,9	8,6	1	22,6	16,5	37,6	35,9	29	44,7	3,83	4,20	±1,02	±0,89
6. A Educação Física desenvolve habilidades físicas? (%)	2,2	1	2,2	1,9	11,8	3,9	32,3	29,1	51,6	64,1	4,29	4,53	±0,92	±0,75
7. A Educação Física é uma perda de tempo? (%)	55,9	72,8	17,2	16,5	14	6,8	3,2	1,9	9,7	1,9	1,94	1,44	±1,31	±0,86
8. Nas aulas de Educação Física não se aprende nada? (%)	46,2	61,2	37,6	24,3	7,5	8,7	2,2	2,9	6,5	2,9	1,85	1,62	±1,09	±0,97
11. A Educação Física combate hábitos de vida sedentários? (%)	1,1	1	6,5	2,9	11,8	7,8	37,6	34	43	54,4	4,15	4,38	±0,94	±0,83
12. A Educação Física foi importante para praticares desporto regularmente? (%)	6,5	4,9	12,9	14,6	20,4	14,6	24,7	26,2	35,5	39,8	3,70	3,82	±1,26	±1,24
13. Com a Educação Física melhoraste as tuas notas nas outras disciplinas? (%)	24,7	22,3	21,5	11,7	29	35,9	14	10,7	10,8	19,4	2,65	2,93	±1,29	±1,38

Legenda: F – Sexo feminino; M – Sexo masculino; % - Percentagem; Md – Média; Σ - Desvio Padrão

Estabelecendo uma comparação de géneros, no que concerne à categoria – gosto e importância da EF, foram notórias determinadas diferenças nas respostas. É de salientar que os alunos do sexo masculino apreciam mais a disciplina do que os do sexo feminino, registando-se grandes diferenças aquando da resposta “concordo totalmente”, com uma diferença de quase 30%. Esta ideia vai de encontro ao que afirma Shigunov (1991), que num dos seus estudos, que envolveu 100 professores e 800 alunos, os alunos do sexo masculino valorizam fortemente a prática de atividades físicas (como por exemplo, querer ser atleta, ter sucesso na aula, a aula possuir competição) enquanto os do sexo feminino valorizam mais o professor e os aspetos afetivos (gostar de falar na aula, gostar que o professor deixe o aluno se expressar).

Nas perguntas 5, 6, 7, 8, 11 e 12 é de salientar que os alunos do sexo masculino atribuem maior importância à disciplina, embora, na sua globalidade, os alunos assumam que esta desenvolve habilidades desportivas, promove a socialização e combate hábitos de vida saudável.

No que respeita à relação da EF com as outras disciplinas, os resultados foram semelhantes, embora ambos os sexos situem, maioritariamente, as suas respostas no “não concordo nem discordo”, levando-nos a crer que o contributo da EF não é determinante para a melhoria das notas nas outras disciplinas. Um estudo levado a cabo por Monteiro (2009) que procura relacionar a Matemática com a EF, comprova que ambas servem de complemento uma da outra, e que a prática de atividades físicas têm relação direta no rendimento em Matemática, na medida em que estas atividades constroem processos cognitivos que levam ao raciocínio lógico e à tomada de decisão. Salienta, ainda, que a prática lúdica ajuda os alunos a vencerem mais facilmente os obstáculos de aprendizagem.

Quadro 5 - Comparação entre anos de escolaridade - gosto e importância que os alunos atribuem à EF

	Escala de Likert													
	1		2		3		4		5		Md		Σ	
	9º	12º	9º	12º	9º	12º	9º	12º	9º	12º	9º	12º	9º	12º
1. Gostas de Educação Física? (%)	2,5	3,5	6,2	2,6	6,2	5,2	34,6	27	50,6	61,7	4,25	4,41	±0,99	±0,96
5. A Educação Física promove a socialização? (%)	3,7	0,9	6,2	3,5	32,1	10,4	38,3	35,7	19,8	49,6	3,64	4,30	±0,99	±0,86
6. A Educação Física desenvolve habilidades físicas? (%)	2,5	0,9	0	3,5	8,6	7	30,9	30,4	58	58,3	4,42	4,42	±0,85	±0,84
7. A Educação Física é uma perda de tempo? (%)	59,3	68,7	16	17,4	14,8	7	3,7	1,7	6,2	5,2	1,81	1,57	±1,19	±1,06
8. Nas aulas de Educação Física não se aprende nada? (%)	51,9	55,7	30,9	30,4	11,1	6,1	3,7	1,7	2,5	6,1	1,74	1,72	±0,97	±1,08
11. A Educação Física combate hábitos de vida sedentários? (%)	2,5	0	4,9	4,3	7,4	11,3	42	31,3	43,2	53	4,19	4,33	±0,95	±0,85
12: A Educação Física foi importante para praticares desporto regularmente? (%)	6,2	5,2	11,1	15,7	16	18,3	29,6	22,6	37	38,3	3,80	3,73	±1,23	±1,27
13: Com a Educação Física melhoraste as tuas notas nas outras disciplinas? (%)	24,7	22,6	17,3	15,7	37	29,6	9,9	13,9	11,1	18,3	2,65	2,90	±1,27	±1,39

Legenda: 9º – Alunos que frequentavam o 9º ano; 12º - Alunos que frequentavam o 12º ano; % - Percentagem; Md – Média; Σ - Desvio Padrão

No quadro 5, é-nos apresentada uma comparação das respostas obtidas pelos dois nível de escolaridade. Ambos se encontravam a terminar um ciclo de ensino, em que uns irão vivenciar as recentes diferenças que ocorrem com a

disciplina de EF e outros estarão, agora, a terminar o ensino obrigatório deparando-se, ao longo de três anos, com esta problemática.

Os resultados são similares em quase todas as questões, embora se registem diferenças quando os alunos são confrontados com a pergunta: “A EF promove a socialização?”. No 9º ano, a maior percentagem de respostas situa-se na escolha “concordo”, enquanto no 12º ano encontra-se no “concordo totalmente”. Esta constatação leva-nos a crer que os alunos do 12º ano valorizam muito a disciplina na sua vertente social, enquanto os do 9º ano não tenham, ainda, maturidade, para perceber que esta seja uma característica peculiar importantíssima da mesma. Presume-se, assim, que no 12º ano a EF seja um local para socializar, de forma criteriosa, com os colegas.

Ainda no estudo de Shigunov (1991) acima mencionado, este constatou que os alunos mais novos, dos 10 aos 13 anos, revelaram um maior interesse pela disciplina e gosto pelas aulas, valorizando, maioritariamente, o professor e as características positivas relativas ao comportamento de instrução e afetividade, enquanto os mais velhos (dos 16 aos 18 anos) apresentaram uma visão mais crítica relação à aula e intervenções pedagógicas, valorizando, principalmente, a forma como o professor ensina.

Os seguintes quadros (6,7,8) ilustram a opinião dos alunos acerca da legitimação e panorama escolar da disciplina.

Quadro 6 - Dados gerais da temática - legitimação e panorama escolar da disciplina

	Escala de Likert											
	1		2		3		4		5		Md	Σ
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
2. A Educação Física não deveria existir?	142	72,4	27	13,8	13	6,6	5	2,6	9	4,6	1,34	±1,04
3. A Educação Física deveria ser optativa?	78	39,8	33	16,8	32	16,3	23	11,7	30	15,3	2,16	±1,49
4. A Educação Física não deveria contar para a transição de ano até ao 9º ano?	80	40,8	32	16,3	32	16,3	22	11,2	30	15,3	2,11	±1,49
9. Só vou às aulas de Educação Física porque é obrigatório (até ao 9º ano)?	103	52,6	41	20,9	21	10,7	14	7,1	17	8,7	1,70	±1,31
10. Gostava que fossem dedicadas mais horas letivas à Educação Física?	31	15,8	27	13,8	38	19,4	24	12,2	76	38,8	3,88	±1,50
14. A Educação Física não deveria contar para a transição de ano, do 10º ao 12º ano?	78	39,8	17	8,7	46	23,5	18	9,2	37	18,9	2,23	±1,54
15. A Educação Física deveria ser obrigatória e contar para a média final do ensino secundário?	37	18,9	20	10,2	38	19,4	22	11,2	79	40,3	3,76	±1,55
16. A Educação Física deveria ser optativa e, apenas contar para a média final do ensino secundário se o aluno assim o pretendesse?	48	24,5	24	12,2	40	20,4	33	16,8	51	26	2,96	±1,52

Legenda: N – N° de alunos; % - Percentagem; Md – Média; Σ - Desvio Padrão

Com a análise do quadro 6 pudemos verificar que a maioria dos alunos concorda com a existência da EF. Na visão dos inquiridos, esta disciplina deveria contar para a transição de ano no ensino básico, tal como no ensino secundário.

Relativamente à carga horária, prevista para cada ano de ensino, é consensual que deveriam ser dedicadas mais horas letivas a esta disciplina. Esta opinião vai de encontro a um estudo levado a cabo por Gonçalves et al. (1996)¹³, em que foram inquiridos 64 alunos (32 de cada sexo) de 6 escolas secundárias diferentes, em que 40,6% dos inquiridos consideraram que o tempo letivo dedicado à disciplina é insuficiente.

No que concerne à obrigatoriedade da disciplina contar para a média, no final do ensino secundário, a maior percentagem situa-se na afirmação “concordo totalmente”, o que parece significar que esta disciplina seria benéfica, para a conclusão deste ciclo de ensino, para a maioria dos alunos. Por sua vez, quando questionados se esta deveria ser optativa, as opiniões dividem-se,

¹³ Gonçalves, C., Carreiro, C., Piéron, M. (1996). Estudo do Pensamento dos Alunos sobre o Processo de Formação em Educação Física. Relatório de Investigação (s/ed).

confirmando que esta situação poderia ser uma solução, se a obrigatoriedade da mesma não fosse possível.

Quadro 7 - Comparação entre sexos - legitimação e panorama escolar da disciplina

	Escala de Likert													
	1		2		3		4		5		Md		Σ	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
2. A Educação Física não deveria existir?	59,1	84,5	22,6	5,8	6,5	6,8	4,3	1	7,5	1,9	1,78	1,30	±1,21	±0,80
3. A Educação Física deveria ser optativa?	30,1	48,5	17,2	16,5	17,2	15,5	15,1	8,7	20,4	10,7	2,78	2,17	±1,52	±1,39
4. A Educação Física não deveria contar para a transição de ano até ao 9º ano?	33,3	47,6	16,1	16,5	16,1	16,5	11,8	10,7	22,6	8,7	2,74	2,17	±1,57	±1,36
9. Só vou às aulas de Educação Física porque é obrigatório (até ao 9º ano)?	44,1	60,2	21,5	20,4	11,8	9,7	8,6	5,8	14	3,9	2,27	1,73	±1,45	±1,10
10. Gostava que fossem dedicadas mais horas letivas à Educação Física?	20,4	11,7	20,4	7,8	22,6	16,5	9,7	14,6	26,9	49,5	3,02	3,83	±1,49	±1,42
14. A Educação Física não deveria contar para a transição de ano, do 10º ao 12º ano?	35,5	1	5,4	2,9	20,4	7,8	12,9	34	25,8	54,4	2,88	2,32	±1,63	±1,41
15. A Educação Física deveria ser obrigatória e contar para a média final do ensino secundário?	23,7	14,6	15,1	5,8	17,2	21,4	10,8	11,7	33,3	46,6	3,15	3,70	±1,59	±1,47
16. A Educação Física deveria ser optativa e, apenas contar para a média final do ensino secundário se o aluno assim o pretendesse?	22,6	26,2	11,8	12,6	21,5	19,4	21,5	12,6	22,6	29,1	3,10	3,06	±1,47	±1,58

Legenda: F – Sexo feminino; M – Sexo masculino; % - Percentagem; Md – Média; Σ - Desvio Padrão

Tal como verificado nos gráficos anteriores, quando efetuamos uma comparação por género, constatamos, novamente, que os alunos do sexo masculino valorizam muito mais esta disciplina que os do sexo feminino. Neste sentido, verifica-se uma elevada percentagem de respostas afirmativas do sexo feminino quando confrontados com a pergunta “A Educação Física não deveria contar para a transição de ano até ao 9º ano?” – 22,6% de respostas situam-se em “concordo totalmente”. Por sua vez, esta alínea foi a que obteve menor percentagem no sexo masculino (8,7%). Esta diferença é ainda mais notória quando perguntamos acerca da transição de ano, do 10º ao 12º. 35,5% das

raparigas afirma que não deveria contar, contrastando com a mínima percentagem de 1% obtida nas respostas masculinas. Esta constatação ainda assume maior relevo quando verificamos que a maior percentagem de respostas masculinas se situa na afirmação “concordo totalmente”.

Quando questionados acerca da disciplina ser obrigatória, ou facultativa, a partir do 10º ano, os resultados apresentam-se idênticos, verificando-se, apesar de tudo, que os alunos do sexo masculino são apologistas que esta assuma obrigatoriedade neste ciclo de ensino.

Quadro 8 - Comparação entre anos de escolaridade - legitimação e panorama escolar da disciplina

	Escala de Likert													
	1		2		3		4		5		Md		Σ	
	9º	12º	9º	12º	9º	12º	9º	12º	9º	12º	9º	12º	9º	12º
2. A Educação Física não deveria existir?	67,9	75,7	18,5	10,4	9,9	4,3	0	4,3	3,7	5,2	1,53	1,53	±0,95	±1,11
3. A Educação Física deveria ser optativa?	35,8	42,6	17,3	16,5	16	16,5	12,3	11,3	18,5	13	2,60	2,36	±1,53	±1,45
4. A Educação Física não deveria contar para a transição de ano até ao 9º ano?	23,5	53	14,8	17,4	23,5	11,3	12,3	10,4	25,9	7,8	3,02	2,03	±1,51	±1,33
9. Só vou às aulas de Educação Física porque é obrigatório (até ao 9º ano)?	38,3	62,6	23,5	19,1	14,8	7,8	12,3	3,5	11,1	7	2,35	1,73	±1,39	±1,19
10. Gostava que fossem dedicadas mais horas letivas à Educação Física?	18,5	13,9	12,3	14,8	21	18,3	13,6	11,3	34,6	41,7	3,33	3,52	±1,52	±1,49
14. A Educação Física não deveria contar para a transição de ano, do 10º ao 12º ano?	24,7	50,4	3,7	12,2	33,3	16,5	14,8	5,2	23,5	15,7	3,09	2,23	±1,46	±1,50
15. A Educação Física deveria ser obrigatória e contar para a média final do ensino secundário?	25,9	13,9	13,6	7,8	29,6	12,2	11,1	11,3	19,8	54,8	2,85	3,85	±1,44	±1,49
16. A Educação Física deveria ser optativa e, apenas contar para a média final do ensino secundário se o aluno assim o pretendesse?	14,8	31,3	11,1	13	28,4	14,8	24,7	11,3	21	29,6	3,26	2,95	±1,32	±1,64

Legenda: 9º – Alunos que frequentavam o 9º ano; 12º - Alunos que frequentavam o 12º ano; % - Percentagem; Md – Média; Σ - Desvio Padrão

O quadro acima ilustra a comparação dos dados obtidos dos dois ciclos de ensino. Quando comparados, estes dois ciclos de ensino, verifica-se uma

consciencialização mais acentuada nos alunos do 12º ano, na medida em que conseguem perceber, com clareza, as vantagens da EF nas suas vidas. É de salientar que, apesar de serem os alunos do 12º ano que já sofreram com as modificações inerentes à disciplina de EF, os alunos preferiam que esta fosse obrigatória e contasse para a média final de conclusão de curso. Esta constatação leva-nos a admitir que a existência desta disciplina, a nível curricular, beneficiaria os alunos na sua média final de curso.

Num estudo de Tavares (2012) que pretende comprovar a influência da disciplina de EF na média final de ensino secundário, utilizou uma amostra de 87 alunos matriculados na mesma escola (52 raparigas e 35 rapazes), de 6 turmas de 12º de todos os cursos científico-humanísticos, constatou que: com a EF a média da média final foi superior em três décimas, quando comparada sem a EF; 64,4% têm melhor média com a EF; para 2,3% a média mantém-se igual; 33,3% têm pior média.

Na amostra do nosso estudo, que conta com 103 estudantes, do ensino secundário, 54,8% destes concordam totalmente que esta disciplina deva contar para a média do ensino secundário. 66,1% dos alunos responderam positivamente a esta questão, por isso, fica a pergunta no ar: Porque é que a EF deixou de contar para a referida média?

Quadro 9 - Comparação entre anos de escolaridade - nível de significância

9º ano – N=81; 12º ano – N=115	Ano	Md	Σ	T	Sig.
1. Gostas de Educação Física?	9º	4,25	±0,994	1,143	0,255
	12º	4,41	±0,963		
2. A Educação Física não deveria existir?	9º	1,53	±0,950	-0,003	0,998
	12º	1,53	±1,111		
3. A Educação Física deveria ser optativa?	9º	2,60	±1,530	-1,153	0,250
	12º	2,36	±1,452		
4. A Educação Física não deveria contar para a transição de ano até ao 9º ano?	9º	3,02	±1,508	-4,888	0,000
	12º	2,03	±1,334		
5. A Educação Física promove a socialização?	9º	3,64	±0,991	4,923	0,000
	12º	4,30	±0,858		
6. A Educação Física desenvolve habilidades físicas?	9º	4,42	±0,849	-0,19	0,985
	12º	4,42	±0,838		
7. A Educação Física é uma perda de tempo?	9º	1,81	±1,195	-1,486	0,139
	12º	1,57	±1,060		
8. Nas aulas de Educação Física não se aprende nada?	9º	1,74	±0,972	-0,126	0,900
	12º	1,72	±1,081		
9. Só vou às aulas de Educação Física porque é obrigatório (até ao 9º ano)?	9º	2,35	±1,389	-3,329	0,001
	12º	1,73	±1,187		
10. Gostava que fossem dedicadas mais horas letivas à Educação Física?	9º	3,33	±1,517	0,864	0,389
	12º	3,52	±1,495		
11. A Educação Física combate hábitos de vida sedentários?	9º	4,19	±0,950	1,125	0,262
	12º	4,33	±0,845		
12. A Educação Física foi importante para praticares desporto regularmente?	9º	3,80	±1,229	-0,397	0,692
	12º	3,73	±1,266		
13. Com a Educação Física melhoraste as tuas notas nas outras disciplinas?	9º	2,65	±1,266	1,240	0,216
	12º	2,90	±1,392		
14. A Educação Física não deveria contar para a transição de ano, do 10º ao 12º ano?	9º	3,09	±1,459	-3,957	0,000
	12º	2,23	±1,500		
15. A Educação Física deveria ser obrigatória e contar para a média final do ensino secundário?	9º	2,85	±1,441	4,683	0,000
	12º	3,85	±1,494		
16. A Educação Física deveria ser optativa e, apenas contar para a média final do ensino secundário se o aluno assim o pretendesse?	9º	3,26	±1,321	-1,414	0,159
	12º	2,95	±1,643		

Legenda: N – Nº de alunos; Md – Média; Σ - Desvio Padrão; T – Valor de t; Sig. – Valor de significância

O quadro 9 ilustra as médias, e desvios padrões, das diferentes perguntas, assim como o valor de T e o nível de significância da correlação entre as respostas obtidas do 9º e do 12º ano. Pretendeu-se verificar se existiam diferenças, significativas, nas respostas dos alunos de ciclos de ensino diferentes.

Pudemos constatar que em apenas cinco perguntas houve uma discordância, significativa, nas suas afirmações. Essas diferenças verificaram-se nas respostas às perguntas 4, 5, 9, 14 e 15. Isto significa que existe uma grande variedade de respostas, a estas questões, quando comparamos os dois níveis de ensino. Embora seja um número considerável de respostas diferentes

(cinco perguntas), não podemos afirmar que existam diferenças significativas na globalidade das respostas quando comparamos os referidos níveis, visto serem apenas cinco, e o total de questões ser dezasseis.

5.4.10. Conclusões:

Este estudo permitiu-nos retirar as seguintes conclusões:

- Os alunos gostam e valorizam a disciplina de EF;
- Os alunos têm consciência que esta disciplina é promotora de hábitos de vida saudáveis, combate o sedentarismo e promove a socialização;
- Os alunos do sexo masculino valorizam mais a disciplina do que os alunos do sexo feminino;
- Os alunos do 12º ano atribuem mais importância à disciplina que os alunos do 9º ano;
- A maioria dos alunos do ensino secundário (66,1%) concorda com a obrigatoriedade da EF contar para a média de conclusão do ensino secundário;
- Não se verifica qualquer relação entre a existência da EF com a melhoria das classificações nas outras disciplinas;
- É impossível afirmar que existam diferenças significativas, quando comparamos as respostas do 9º e 12º ano, verificando-se, apenas, em 5 questões, num total de 16.

5.4.11. Sugestões para trabalhos futuros:

- Comparar praticantes e não praticantes, de desporto fora da escola;
- Incluir uma amostra superior e aplicar o instrumento por todo o país e não a reduzir, apenas, ao conselho do Porto;
- Trabalhar o questionário através de grupos de perguntas, de acordo com a temática ou grupo; perguntas estruturadas de forma a: 1 – desvalorizar totalmente a temática e 5 – valorizar totalmente a temática.

6. Conclusões e Perspetivas Futuras

Conclusões e Perspetivas Futuras

Dado por concluído o EP é com o sentimento de dever cumprido que encerro esta etapa da minha vida.

Um misto de emoções paira sobre mim. Este ano letivo foi extremamente gratificante, levando na bagagem um conjunto de conhecimentos que me auxiliarão no futuro, apesar da incerteza da profissão que parece não ter “uma luz ao fundo do túnel”. Apesar disso, é com orgulho que relembro todo o meu percurso académico, onde sempre me deparei em busca do meu sonho de criança, superando dificuldades, resistindo às quedas e aprendendo com os erros, que me permitiram alcançar conhecimentos e competências, no sentido de me tornar melhor pessoa e melhor profissional para exercer esta função - professor de EF.

Assim, o EP poderia apresentar-se como o fim da vida académica e, por isso, a transferência para um novo ciclo, mas considero pertinente referir que para uma eficaz atuação profissional existe a necessidade, constante, da procura de saberes e atualizações. Seja qual for a profissão, devemos ter a capacidade de admitir que nunca saberemos tudo. O conhecimento está sempre em aberto, podemos-nos sempre aperfeiçoar. Quanto mais conhecimentos adquirirmos mais eficaz e consciente será o nosso trabalho.

Esta consciencialização levou-me a acreditar que refletir e pensar na nossa atuação é um ponto de partida para a evolução. E assim foi, comecei a dedicar mais tempo ao planeamento e à reflexão e, ao longo do tempo, fui melhorando a minha atuação.

No que concerne aos objetivos traçados no início do EP, considero que a maioria dos alunos interiorizou o que se pretendia para esta disciplina: perceber a sua importância para a manutenção de hábitos de vida saudáveis. Ainda assim, penso ter conseguido incutir-lhes fundamentos teórico-práticos das modalidades ensinadas com vista a um melhor desempenho nas mesmas.

É com muito orgulho que presto, aqui, homenagem a estes jovens, os meus primeiros alunos, os principais atores para que todo o processo vivenciado tivesse sido possível, marcando de forma indelével a minha memória.

Quero destacar, também, os outros protagonistas, a quem devo, francamente, a minha “vitória” neste percurso. Reconhecer o GEF da escola,

pelo acolhimento e integração, fazendo-me sentir, no contexto, um professor bem adaptado. Exaltar a PC, pela disponibilidade e ensinamentos proporcionados, permitindo que a minha catividade se elevasse a outro patamar. Enaltecer, também, o trabalho do PO com o qual mantive, sempre, uma boa relação mostrando-se disponível para discutirmos os mais diversos assuntos. Reforçar a imensa gratidão que dedico aos meus companheiros desta aventura (NE) que partilharam, comigo, os primeiros passos na docência. Fruto das nossas conversas, em todos os momentos, reflexões e brincadeiras, prosseguindo e evoluindo no mesmo objetivo, ajudaram-me a crescer.

É com alguma nostalgia, mas muito orgulho, que me senti um privilegiado, durante esta “viagem”. Vejo-me a desembarcar neste cais e acalento em mim a esperança de um futuro melhor para a educação.

Por defender que o futuro somos nós que o criamos e apesar do sistema educativo, no nosso país, atravessar períodos atribulados e incertos, para aqueles que apostaram o seu futuro na educação, em particular, para quem se inicia na profissão, não desisto de acreditar que daqui a uns anos o panorama poderá ser melhor. Sinto-me confiante nas oportunidades que poderão surgir.

Por mim, tudo farei para continuar a ser um bom profissional na minha área de eleição (Ténis) que acompanho desde criança, e me tornei professor da modalidade, aspirando, sempre, a alcançar mais e melhor.

7. Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arfwedson, G., Malpique, M., Lima, M. d. J., & Haglund, S. (1984). O método casuístico: Dentro da turma. In G. Arfwedson, M. Malpique, M. d. J. Lima & S. Haglund (Eds.), *Dentro e fora da aula: problemas da orientação pedagógica* (pp. 75-79). Porto: Edições Afrontamento.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-44). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (2012). *Educação Física Escolar: Carta ao Ministro da Educação e Ciência*. FADEUP. Porto.
- Bento, J. O. (1987). *Desporto: Matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Corrêa, U. C., Benda, R. N., & Ugrinowitsch, H. (2006). Processo de ensino-aprendizagem no ensino do desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 241-250). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Donne, J. (1839). Meditation XVII - Nunc Lento Sonitu Dicunt, Morieris In J. W. Parker (Ed.), *The works of John Donne: With a memoir of his life* (Vol. III, pp. 590). London: Henry Alford, ed.
- Ferro, N., & Lourenço, J. (2015). A Importância da Educação Física. *Sociedade portuguesa de educação física* Consult. 16/07/2015, disponível em <http://www.spef.pt/image-gallery/5314245189085-Colgios-Educao->

- Pareceres-SPEF-CNAPEF-Importancia-da-EF-Assembleia-Republica-25-02-2015.pdf.
- Franco, A. (2012). *Relatório final de estágio pedagógico*. Coimbra: Ana Franco. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Gambetta, V. (2007). *Athletic development: The art & science of funcional sports conditioning*. Champaign: Human Kinetics.
- Garganta, J., & Pinto, J. (1994). O ensino do futebol. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos coletivos* (pp. 97-137). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2013). O ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 165-198). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, M., & Valadares, J. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Coimbra: Ed. Paralelo.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Columbia University.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lawson, H. A. (1984). *Invitation to physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Leitão, A. R. (1986). Estratégias de intervenção pedagógica. *Ludens*, 11(1), 43-48.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências de Educação*, 1(8), 7-22.
- Matos, Z., & Graça, A. (1988). *Criação de hábitos de actividade física regular um objectivo central na educação física*. Comunicação apresentada em Jornadas científicas Desporto, saúde e bem-estar.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia,

- estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Monteiro, C. M. (2009). Multidisciplinaridade na prática: A relação entre Educação Física e Matemática e suas colaborações mútuas no desenvolvimento cognitivo de escolares da educação infantil [Versão eletrónica]. *Pensar a Prática*. Consult. 17/09/2015, disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/6433/4947>.
- Oliveira, D. d. A. (2015). *Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos* (11ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Pereira, T. P. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de educação física*. Porto: Tiago Pereira. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Perrenoud, P. (2000). *A pedagogia na escola das diferenças fragmentos de uma sociologia do fracasso* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Rebelo, R. M. C. P. (2009). *Autopercepção das competências profissionais: estudo em professores de educação física a exercer funções nos concelhos de Resende, Cinfães e Baião*. Porto: Rui Rebelo. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rink, J. E. (1985). *Teaching physical education for learning*. St.Louis: Times Mirror/Mosby.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. In A. Rosado & C. Colasso (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, M. A. M. d. S. (2007). *Gestão de sala de aula: Crenças e práticas em professores do 1º ciclo*. Braga: Miguel Santos. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Shigunov, V. (1991). *A relação pedagógica em educação física: Influência dos comportamentos de afetividade e instrução dos professores no grau de satisfação dos alunos*. Lisboa: V. Shigunov. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3ª ed.). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4ª ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, A. M. C. d. M. e. (2010). *Para uma antropologia da palavra*. Porto: Ana Silva. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Tavares, F. (2012). A média do ensino secundário e a classificação de educação física [Versão eletrónica]. *School.FernandoTavares: Educação é para todos*, 1. Consult. 21/08/2015, disponível em <http://www.school.fernandotavares.com.pt/index.php/educacao-fisica/55-avaliacao/101-media-sec>.

- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola praticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vygotsky, L. (1994). *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo 1 - Grelha da Unidade Didática de Voleibol

CONTEÚDOS				OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
HABILIDADES MOTORAS	TÉCNICA		Passe	❖ Coloca as mãos acima e à frente da cabeça ❖ Coordena a flexão e extensão dos MS e MI ❖ Orienta os apoios para o alvo	AD	E P Ex 3,4,5, 6 e 7		E P Ex 4, 5, 9 e 10	E P Ex 5, 4, 8, 7		E P Ex 5, 4, 7		E P Ex 5, 4, 7 e 8		E P Ex 5		E/C D e PF Ex 4	-	TORNEIO 2X2	AS		
			Manchete	❖ Coloca o corpo atrás da bola ❖ Contacta a bola entre os apoios com os MS em extensão ❖ Coordena a flexão/extensão dos MI		-	-	-	-	-	-	-	I/E M Ex 1, 3	E P Ex 5, 7 e 8 M Ex 5 e 7	E/C P Ex 7 e 8	-						
			Serviço por Baixo	❖ MI contrário ao MS de batimento ❖ Mantém o MS dominante estendido no batimento ❖ Transpõe o peso do corpo do apoio recuado para o apoio avançado no momento do batimento		-	-	-	-	-	I/E S Ex 1	E P Ex 4	E P Ex 5, 7 e 8 M Ex 5 e 7	E/C P Ex 7 e 8	-							
			Deslocamentos	❖ M.I. semi-fletidos ❖ Não cruzar os apoios		E D e PF Ex2	E D e PF Ex2	E P Ex 5, 4, 8 e 7	E P Ex 5, 4	E P Ex 5, 4	E P Ex 5	E/C D e PF Ex 4	-									
			Posição Fundamental	❖ M.I. semi-fletidos ❖ M.S. à frente do corpo relaxados										-								
	TÁTICA	JOGO 2X2	Zonas de responsabilidade	❖ Contactar a bola na sua zona de responsabilidade		-	-	-	I/E No.R/Ñ .R Ex 1	E P 9, 10, 11	E P Ex 9, 10, 11	E P Ex 9, 10 e 11	E/C P Ex 11	-								
			Comunicação	❖ Comunicar antes de receber/defender a bola		-	-	-	E Com. Ex 1 e 2	E P 9, 10, 11	E P Ex 9, 10, 11	E P Ex 9, 10 e 11	E/C P Ex 11	-								
			Ajustamento	❖ Adequar a posição corporal à trajetória da bola		-	-	-	-	-	-	-	-	I/E Ajus. E Trans. Ex 1	E/C Ajus. E Trans. Ex 1	-						









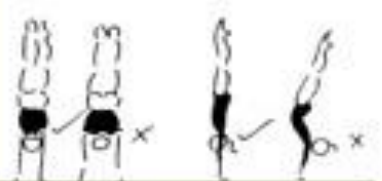


			Noção receptor/não receptor	❖ Deslocar-se para perto da rede quando este não recebe		-	-	-	I/E N.R/Ñ .R Ex 1e 2	E P Ex 9, 10, 11	E P Ex 9, 10, 11	E P Ex 9, 10 e 11	E/C P Ex 11	-		
			Transição (encadeamento de ações)	❖ Realizar um encadeamento de ações (receptor/atacar)		-	-	-	-	-	-	-	I/E Ajust. E Trans. Ex 1	E/C Ajust. E Trans. Ex 1	-	

CONDICÃO FÍSICA	CAPACIDADES MOTORAS	CONDICIONAIS	Força Explosiva	❖ Realizar os deslocamentos/saltos num curto período de tempo definido	AD	E TF	E TF	E TF	E TF	E TF	E TF	E TF	-	E/C TF		
			Velocidade de Reação	❖ Reagir e pensar de forma rápida, de acordo com as diferentes situações		TODAS AS SESSÕES										
			Velocidade de Deslocamentos	❖ Deslocar-se de forma rápida para se enquadrar corretamente com a bola												
		COORDENATIVAS	Orientação Espacial	❖ Colocar o corpo no espaço e no tempo, e em relação à trajetória da bola												
CULTURA DESPORTIVA	Regulamento			❖ Apenas é permitido um toque por jogador, havendo um limite de 3 toques por equipa (mínimo 2 toques) ❖ É marcado um ponto quando a bola bate no chão dentro da área de jogo do adversário, sem cometer qualquer infração ❖ É considerado "Fora" quando a bola toca fora das linhas limitadoras do campo	I/E	E P Ex 6 e 7	E P Ex 9	-	-	-	-	-	-	-	C	
	Regras			❖ Durante a explicação segurar a bola debaixo do braço ❖ Não pontapear a bola ❖ Devolver a bola por baixo da rede	I/E	E P Ex 6 e 7	E P Ex 9	-	-	-	-	-	-	-	C	
CO	Pontualidade/Assiduidade			❖ Ser pontual e assíduo	TODAS AS SESSÕES											

	Motivação	❖ Mostrar-se dedicado e com vontade de aprender																
	Responsabilidade	❖ Cumprir com o proposto com qualidade e segurança																
	Autonomia	❖ Ser independente, não depender sempre do professor e dos colegas																
	Fair-play	❖ Respeitar os valores de ética desportiva e saber lidar com o sucesso/insucesso	I/E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	E	
	Cooperação	❖ Ajudar os colegas durante as situações propostas	I/E	E P Ex 3, 4	E P Ex 4	E P Ex 4, 8 e 7	E P Ex 4, 9, 10	E P Ex 4, 9 e 10	E P Ex 7 e 8 M Ex 7	E/C P Ex 7 E 8 Ajus. E Trans. Ex 1	-	TORNEIO 2X2						
	Oposição	❖ Competir entre a turma	I/E	E P Ex 5, 6 e 7	E P Ex 6, 10 e 11	E P Ex 6, 10 e 11	E P Ex 11	E P Ex 11	E P Ex 11	E P Ex 11	-							

Abreviatura	Designação Técnica
P.	Passe
M.	Manchete
D.L e P.B	Deslocamentos e Posição Base
S.	Serviço
N.R	Noção Recebedor
Ñ.R	Noção Não Recebedor
Com.	Comunicação
Ajust e Trans.	Ajustamento e Transição

Anexo 2 - Ficha de Progressão - Nível 1

Nível 1 de Aprendizagem		
Nome:		
Solo	Boque e Mini-trampolim	
<p>Rolamento à frente</p> 	<p>Salto ao eixo – Realiza salto ao eixo, no boque</p> 	
<p>Rolamento à retaguarda com plano inclinado</p> 	<p>Salto entre mãos – Realiza salto entre-mãos, no boque</p> 	
<p>½ Pirueta no solo, com manutenção dos segmentos corporais</p> 	<p>Salto em extensão – realiza salto vertical no mini-trampolim</p> 	
<p>Ponte com ajuda realizando alguma amplitude</p> 	<p>Salto engrupado – realiza salto vertical engrupando os membros inferiores no ponto mais alto</p> 	
<p>A.F.I. subindo os espaldares com os membros inferiores (pino à bombeiro)</p> 		
<p>Roda no banco sueco</p> 		
<p>Avião com extensão completa dos braços e pernas</p> 		

Anexo 3 - Exemplo de um Skillcard de Atletismo (Transposição de Barreiras)



Exercícios de Transposição de Barreiras



Exercitação lateral MI de passagem, de forma individualizada e repetida, de ambos os lados.

Crítérios de avaliação:

- Antes do ataque à barreira, o aluno efectua corrida;
- O aluno nunca deverá tocar o solo com o calcanhar;



Exercitação lateral do MI de ataque, colocando uma caixa lateralmente à barreira e antes desta, para obrigar o aluno a realizar o ataque longe da barreira.

Evolução: a passo, conduzir o movimento de Ataque pelo joelho:

- Em corrida lenta e depois mais rápida;
- Avaliar o sincronismo entre os diversos segmentos;



Variante: Idem, e noção de corrida sobre um eixo. Os movimentos anteriores são realizados sempre com os pés sobre o risco. Preocupação do 2º apoio após a barreira ser realizado bem para diante, mesmo quando realizado a passo.

Anexo 4 - Questionário aplicado aos alunos



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. COSTA MATOS

ESCOLA SEDE: ESCOLA BÁSICA DR. COSTA MATOS, VILA NOVA DE GAIA

*Instruções de resposta ao questionário:*

A realização deste questionário insere-se no âmbito de uma investigação conducente à dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, na qual estou a realizar o Estágio Profissional. Com este estudo pretende-se perceber como os alunos vêm a Educação Física nos dias de hoje.

Os resultados obtidos serão confidenciais, sendo unicamente utilizados no âmbito deste trabalho de investigação. Será também mantido o anonimato dos participantes.

Não existem respostas boas nem más, corretas ou incorretas. Apenas a tua opinião será importante. Interessa-me recolher opiniões concretas e sinceras, por isso, peço-te que respondas com toda a honestidade.

As perguntas estão numeradas e em cada uma delas deves avaliar o teu grau de satisfação, de 1 a 5, sendo que 1 é “não concordo nada” e 5 é “concordo totalmente”.

Deste já, agradeço a tua colaboração.

Alex Gonçalves Rodrigues

Escola: _____

Ano de escolaridade: _____

Sexo: M___ F___

Idade: _____

Escala de valoração:

1	não concordo nada
2	não concordo
3	não concordo nem discordo
4	concordo
5	concordo totalmente

	Pergunta:	1	2	3	4	5
1	Gostas de Educação Física?					
2	A Educação Física não deveria existir?					
3	A Educação Física deveria ser optativa?					

Anexos

4	A Educação Física não deveria contar para a transição de ano até ao 9º ano?					
5	A Educação Física promove a socialização?					
6	A Educação Física desenvolve habilidades físicas?					
7	A Educação Física é uma perda de tempo?					
8	Nas aulas de Educação Física não se aprende nada?					
9	Só vou às aulas de Educação Física porque é obrigatório (até ao 9º ano)?					
10	Gostava que fossem dedicadas mais horas letivas à Educação Física?					
11	A Educação Física combate hábitos de vida sedentários?					
12	A Educação Física foi importante para eu praticar desporto regularmente?					
13	Com a Educação Física melhorei as minhas notas nas outras disciplinas?					

Como sabes, a partir do ensino secundário, a Educação Física apenas é considerada para efeitos de conclusão, quando o aluno pretende prosseguir estudos nesta área, mas não entra no apuramento da média final.

	<u>Pergunta:</u>	1	2	3	4	5
14	A Educação Física não deveria contar para transição de ano, do 10º ao 12º ano?					
15	A Educação Física deveria ser obrigatória e contar para a média final do ensino secundário?					
16	A Educação Física deveria ser optativa e, apenas contar para a média final do ensino secundário se o aluno assim o pretendesse?					

Pergunta de resposta aberta:

Na tua opinião, descreve em poucas palavras, o que representa a Educação Física (podes e deves mencionar algo que não tenhas respondido anteriormente):

Grato pela atenção,
Alex Rodrigues

